

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

**MARIA EUGÊNIA RODRIGUES ARAUJO**

**O ENSINO DA CONTABILIDADE APOIADO NA DIMENSÃO  
AFETIVA DA AUTOEFICÁCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE  
APRENDIZAGEM**

**Porto Alegre**  
**2017**

**Maria Eugênia Rodrigues Araujo**

**O ENSINO DA CONTABILIDADE APOIADO NA DIMENSÃO AFETIVA  
DA AUTOEFICÁCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Informática, na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Informática Aplicada em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bercht

Coorientador: Prof. Dr. Ariel Behr

**Porto Alegre  
2017**

CIP - Catalogação na Publicação

Araujo, Maria Eugênia Rodrigues  
O ENSINO DA CONTABILIDADE APOIADO NA DIMENSÃO  
AFETIVA DA AUTOEFICÁCIA EM AMBIENTE VIRTUAL DE  
APRENDIZAGEM / Maria Eugênia Rodrigues Araujo. --  
2017.

156 f.

Orientador: Magda Bercht.

Coorientador: Ariel Beher.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares  
em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-  
RS, 2017.

1. Autoeficácia. 2. Afetividade. 3. Aprendizagem.  
4. Ciências contábeis. 5. Ensino. I. Bercht, Magda,  
orient. II. Beher, Ariel, coorient. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**ATA SOBRE A DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
MARIA EUGÊNIA RODRIGUES ARAÚJO**

Às oito horas e trinta minutos do dia dezoito de setembro de dois mil e dezessete, na sala 329 do PPGIE/CINTED, nesta Universidade, reuniu-se a Comissão de Avaliação, composta pelos Professores Doutores: José Valdeni de Lima, Crediné Silva de Menezes e Ernani Ott, para a análise da defesa de Tese de Doutorado intitulada "*O Ensino da Contabilidade Apoiado na Dimensão Afetiva da Autoeficácia em Ambiente Virtual de Aprendizagem*", da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Maria Eugênia Rodrigues Araújo, sob a orientação do Prof. Dr.ª Magda Bercht e coorientação do Prof. Dr. Ariel Behr. A Banca, reunida, após a apresentação e arguição, emite o parecer abaixo assinalado.

Considera a Tese aprovada

sem alterações;

e recomenda que sejam efetuadas as reformulações e atendidas as sugestões contidas nos pareceres individuais dos membros da Banca;

Considera a Tese reprovada.

Considerações adicionais (a critério da Banca):

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Prof.ª Dr.ª Magda Bercht  
Presidente e Orientadora

Prof. Dr. Ariel Behr  
Coorientador

Prof. Dr. José Valdeni de Lima  
PPGIE/UFRGS

Prof. Dr. Crediné Silva de Menezes  
FACED/UFRGS

Prof. Dr. Ernani Ott  
UNISINOS

Aos meus pais (*in memoriam*), pela  
educação recebida, dedico a vocês este  
trabalho.

## AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço o dom da vida e o caminho traçado para eu percorrer.

Expresso meu reconhecimento, gratidão e alegria em ter aprendido e estado com todos, em todo ou em algum momento desta trajetória.

\* À minha mãe Irene dos Santos R. Araujo (*in memoriam*), mãe desvelada, amiga, ética, culta e talentosa, meu amor e gratidão, igualmente por ter me transferido o dom da docência e ter me acompanhado, dando-me força para chegar até este momento; ao meu pai (*n memoriam*), Meraldo Santos Araujo, meu amor e gratidão pelo exemplo de pai, profissional em contabilidade, ético, amoroso e compromissado.

\* À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Magda Bercht, expresso apreço e gratidão por todos os minutos dedicados a mim durante a orientação, pelo exemplo de competência, paciência, incentivo e amor à docência, a qual levarei comigo na minha nova caminhada.

\* Ao meu coorientador Prof. Dr. Ariel Behr, minha gratidão por ter me aceito nesta caminhada, pelo zelo e cuidado para que este trabalho se realizasse com êxito.

\* A Albert Bandura, minha gratidão pela sua Teoria Social Cognitiva de Aprendizagem e por ter carinhosamente respondido um *e-mail* particular, sinalizando capítulos essenciais para a elaboração desta Tese.

\* Agradeço aos professores Dr. Crenidé, Dr. Ernani e Dr. Valdeni, por terem aceito participar desta banca, enriquecendo-me com suas contribuições.

\* Aos professores do PGIE, que me acolheram e mostraram-me novos caminhos, minha gratidão.

\* Minha gratidão ao Prof. Dr. Juan Mosqueira pelos diálogos mantidos que me enriquecem para a vida.

\* Agradeço aos alunos da UFRGS e da UFMA, que aceitaram participar comigo nesta caminhada de investigação.

\* Agradeço ao corpo administrativo do PGIE e CINTED, pelo cuidado em me atender e ajudar: José Giovanni, Anita, Carla, Everson e Nina (ex-UFRGS).

\* Aos colegas e amigos que me acompanharam no curso, agradeço a convivência;

\* Aos meus colegas professores do Departamento de Ciências Contábeis da UFMA, amigos Fernando Ericeira, Manoel Rubin e Ademir, que me apoiaram para me qualificar.

\* Agradeço o apoio da Administração Superior da UFMA pelo esforço em aproximar a UFRGS da UFMA;

\* Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro na bolsa para docentes do PRODOUTORAL, à Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Teresa e ao Jeferson pelo empenho para que esse recurso chegasse até as minhas mãos.

\* Agradeço às minhas irmãs Maria de Jesus (Bibi) e cunhado Luís Felipe, Maria Tereza, pelo apoio incondicional recebido; às irmãs Maria Rosa, Maria da Anunciação, Maria Lúcia e Maria do Carmo; aos irmãos Meraldo Filho e Márcio; aos cunhados Eliseu, Jacques e Patrícia; aos sobrinhos que sempre estão comigo, me acolhendo e me ajudando no que necessito, minha gratidão e amor.

\* Aos meus amigos Marcimary, Waldemar, Aparecida, Jorge, Bárbara e Rosalina, que me acompanham desde o início desta caminhada, muito obrigada pela amizade fiel de vocês e por fazerem parte da minha vida.

\* Aos amigos que me apoiam (em Porto Alegre), minha gratidão por cuidarem de mim: Ana Helena e família, Antony, Senthil, Charles, Fabiane, Marilnes, Frederico e Josely, Janderson, Sérgio, Celestino, Lucas, Janaina e Yosell, Ana Paula Bezerra, Iamara; e, em São Luís, Gilene, Valdir, Sãmia, Rita, Ronaldo, Gorete e Emanuel, Sandra e aos demais amigos que me apoiam.

*Você ganha força, coragem e confiança através de cada experiência em que você realmente para e encara o medo de frente.*

*Eleanor Roosevelt*

## RESUMO

Nesta pesquisa foi desenvolvido um modelo de ensino considerando a dimensão afetiva integrada numa estratégia de aprendizagem para fortalecer o desempenho dos estudantes do curso de Ciências Contábeis durante à formação profissional. Para realizar o estudo, foi criado um curso a distância em ambiente virtual de aprendizagem, aplicando a teoria da autoeficácia como estratégia de realização das atividades no curso. A Autoeficácia é um construto teórico da psicologia que condiz com os aspectos da responsabilidade social de contadores. A escolha de experimentar esse construto na modalidade de ensino a distância se deve à motivação de aliar aspectos afetivos à realidade tecnológica no modo virtual, participante do mundo acadêmico e do mercado profissional. A pesquisa está sedimentada no programa de governo Universidade Aberta do Brasil – UAB, executado em instituições de ensino superior como facilitador da formação profissional. A abordagem do desenvolvimento da pesquisa configura-se no modo qualitativo e utiliza a técnica de estudo de caso único comum com unidades incorporadas. A pesquisa foi desenvolvida no laboratório de informática do Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias de Educação (CINTED), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, com alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. A coleta de dados foi constituída por um questionário geral de Autoeficácia, escala de Autoestima e por observações das repostas e expressões dos alunos nas atividades. Para análise de dados, foi utilizado o método de análise de conteúdo. Os resultados indicam que o construto da Autoeficácia serve de apoio para docentes estruturarem e incorporarem a experiência vicária em suas práticas, a distância ou presencial, quando são oferecidas experiências de aprendizagem adequadas aos alunos. Todavia, o construto da autoeficácia pode ser associado a outros construtos, razão pela qual se insere na coleta de dados a escala de autoestima para melhor percepção sobre o desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Autoeficácia. Aprendizagem. Afetividade. Ensino de Contabilidade.

## **ABSTRACT**

In this research, we developed an educational model considering the affective dimension, integrated into a learning strategy with the goal to strengthen the performance of students in the course of Accounting Sciences during vocational training. In order to conduct the study, we created a distance learning course in virtual learning environment, applying the theory of self-efficacy as a strategy for the execution of activities in the course. Self-efficacy is a broad theoretical construct that conforms to the social responsibility aspects of accountants. The choice to experience this construct in the modality of distance education is due to the motivation to combine emotional aspects and the technological reality in virtual mode, which is part of the academic world and the professional market. The research is sedimented on the government program Open University of Brazil – UAB, run on institutions of higher education as a facilitator of vocational training. The approach to the development of the research is qualitative and makes uses of the technique of single common case study with incorporated units. The research was developed in the computer laboratory of the Postgraduate Program in Computing on Education, in the Interdisciplinary Center of New Technologies in Education (CINTED), at the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS, with students of the undergraduate course in Accounting Sciences of the Federal University of Maranhão –UFMA. Data collection was constituted by a general self-efficacy questionnaire, the self-esteem scale and by observations of the answers and of the pupils' expressions during the activities. For data analysis, the content analysis method was used. The results suggest that the self-efficacy construct serves as support for teachers to structure and incorporate the vicarious experience in their practices, either in the classroom or by distance, when appropriate learning experiences are offered to students. However, the construct of self-efficacy can be associated to other constructs, reason why the self-esteem is inserted in data collection, for a better perception on the performance of the students.

**Keywords:** Self-efficacy. Learning. Affection. The teaching of Accounting.

## RESUMÉ

Dans cette recherche a été développé un modèle d'enseignement considérant la dimension affective intégrée dans une stratégie d'apprentissage pour renforcer la performance des étudiants du cours de Sciences Comptables au cours de la formation professionnelle. Pour réaliser l'étude, un cours d'apprentissage à distance a été créé dans un environnement d'apprentissage virtuel, en appliquant la théorie de l'auto-efficacité comme stratégie pour réaliser les activités du cours. L'auto-efficacité est une construction théorique de la psychologie qui correspond aux aspects de la responsabilité sociale des Comptables. Le choix d'essayer cette construction dans la modalité d'enseignement à distance est dû à la motivation de combiner les aspects affectifs à la réalité technologique en mode virtuel, participant du monde académique et du marché professionnel. La recherche est consolidée dans le programme gouvernemental Universidade Aberta do Brasil – UAB, exécuté dans les établissements d'enseignement supérieur en tant que facilitateur de la formation professionnelle. L'approche de développement de la recherche se configure en mode qualitatif et utilise la technique d'étude de cas unique avec des unités intégrées. La recherche a été développée dans le laboratoire d'informatique du Programa de Pós Graduação em Informática na Educação, au Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias de Educação (CINTED), à l'Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, avec des étudiants du premier cycle en Sciences Comptables de l'Universidade Federal do Maranhão - UFMA. La collecte de données consistait en un questionnaire général d'auto-efficacité, une échelle d'estime de soi et des observations des réponses et des expressions des élèves dans les activités. Pour l'analyse des données, la méthode d'analyse du contenu a été utilisée. Les résultats indiquent que le concept d'Auto-efficacité sert de support aux enseignants pour structurer et intégrer l'expérience vicarie dans leurs pratiques, à distance ou en personne, lorsque des expériences d'apprentissage appropriées sont offertes aux élèves. Cependant, la construction de l'Auto-efficacité peut être associée à d'autres constructions, raison pour laquelle la collecte de données est incluse dans l'échelle de l'estime de soi pour une meilleure perception de la performance des élèves.

Mots-clés: Auto-efficacité. Apprentissage. Affectivité. Éducation en Compta

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução histórica do Construto da Autoeficácia .....	39
Quadro 2 - Processos Cognitivos na experiência vicária .....	48
Quadro 3 - Pesquisas relacionadas à temática .....	51
Quadro 4 - Ressignificação dos processos de aprendizagem .....	66
Quadro 5 - Respostas Afetivas na Autoeficácia .....	67
Quadro 6 - Projeto do curso com autoeficácia .....	67
Quadro 7 - Projeto de curso no modo convencional .....	68
Quadro 8 - Juízes avaliadores no Curso .....	77
Quadro 9 - Desenho de Pesquisa .....	82
Quadro 10 - Protocolo de Pesquisa .....	83
Quadro 11- Modelo de Estudo resumido.....	84
Quadro 12 - Qualidade e Rigor na pesquisa qualitativa .....	100
Quadro 13 - Sistematização e organização de análise de dados.....	102

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.....	34
Figura 2 - Rede semântica da autoeficácia .....	40
Figura 3 - Fontes de Informação de Eficácia.....	43
Figura 4- Percurso Metodológico da Pesquisa .....	55
Figura 5 - Modelo de estudo.....	59
Figura 6 - Design do curso no MOODLE .....	65
Figura 7 - Sala virtual do curso .....	69
Figura 8 - Vídeo Motivacional para atrair os alunos para o curso .....	69
Figura 9 - Uso de Objeto de aprendizagem na Modelagem .....	70
Figura 10 - Evidência dos processos de aprendizagem .....	71
Figura 11- <i>Design</i> do módulo 2 com evidência de autoeficácia .....	73
Figura 12 - <i>Design</i> do módulo 3 com evidência de autoeficácia.....	74
Figura 13 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade .....	75
Figura 14 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade .....	75
Figura 15 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade .....	76
Figura 16 - Módulo 3 após redução na modelagem .....	77
Figura 17- Módulo 3 após redução na modelagem .....	78
Figura 18 - Questionários inseridos no início do curso .....	78
Figura 19- Questionários inseridos no final do curso.....	78
Figura 20- Exemplo da aplicação da modelagem vicária no ensino .....	107
Figura 21- Modelo instrucional de curso de Ciências Contábeis com autoeficácia .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Atividades com autoeficácia no curso.....	80
Tabela 2- Resultado do curso piloto.....	88
Tabela 3- Atividades ajustadas no curso após o piloto.....	92
Tabela 4- Resultado da coleta de dados grupo de controle.....	98
Tabela 5- Resultado da coleta de dados grupo caso.....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questionário de Autoeficácia Geral 1, grupo Controle e Caso.....	105
Gráfico 2 - Questionário de Autoeficácia Geral 2, grupo Controle e Caso.....	106
Gráfico 3 - Autoeficácia e autoestima grupo controle.....	108
Gráfico 4 Autoeficácia e autoestima grupo controle caso .....	109
Gráfico 5- Desempenho e autoestima grupo Controle .....	109
Gráfico 6 - Desempenho e autoestima grupo Caso .....	110
Gráfico 7 - Autoeficácia e gênero.....	111
Gráfico 8- Autoeficácia e idade grupo controle .....	111
Gráfico 9- Autoeficácia e idade grupo caso .....	112
Gráfico 10- Comparação do desempenho dos grupos .....	113
Gráfico 11- Desempenho e autoeficácia turma Controle .....	113
Gráfico 12- Desempenho e autoeficácia turma caso .....	114

## LISTA DE SIGLAS

AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CFC	Conselho Federal de contabilidade
CNE	Conselho Nacional de educação
FEA	Faculdade de economia e administração
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOODLE	Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment
ONU	Organização das Nações Unidas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNCTDA	United Nations Conference on Trade and Development
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa
ISAR	International Standards of Accounting Reporting
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TSC	Teoria Social Cognitiva
USP	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	19
1.3 MOTIVAÇÃO.....	22
1.4 PROBLEMA .....	23
1.5 OBJETIVO GERAL.....	23
1.6 OBJETIVO ESPECÍFICO.....	23
1.7 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO .....	23
1.8 ESTRUTURA DA TESE .....	27
<b>2 O ENSINO E A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL.....</b>	<b>28</b>
<b>3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA .....</b>	<b>33</b>
3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS .....	36
3.2 O CONSTRUTO DA AUTOEFICÁCIA E SUA DIMENSÃO AFETIVA PARA O ENSINO .....	40
3.3 FONTES DE AUTOEFICÁCIA .....	42
3.4 EXPERIÊNCIA VICÁRIA .....	46
<b>4 ESTUDOS RELACIONADOS.....</b>	<b>51</b>
<b>5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
5.1 MODELO DE ESTUDO .....	55
<b>5.1.1 Representação do modelo de estudo .....</b>	<b>58</b>
5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	59
5.3 CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTUDO .....	61
5.4 CURSO DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA DE AUTOEFICÁCIA.....	63
<b>5.4.1 Etapas da modelagem da autoeficácia no curso .....</b>	<b>65</b>
<b>5.4.2 Juízes Avaliadores e correções .....</b>	<b>76</b>
5.5 DESENHO DA PESQUISA.....	81
5.6 PROTOCOLO DA PESQUISA .....	82
5.7 OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO DE ESTUDO.....	84
5.8 DESCRIÇÃO DO PILOTO .....	85
<b>5.8.1 Características do curso piloto .....</b>	<b>85</b>
5.9 APLICAÇÃO DO PILOTO .....	85
<b>5.9.1 Participantes no estudo piloto .....</b>	<b>86</b>
<b>5.9.2 Experiência com a coleta de dados.....</b>	<b>87</b>

<b>5.9.3 Experiência com observações e dados do curso</b> .....	<b>87</b>
5.10 RESULTADOS OBTIDOS NO PILOTO SALA VIRTUAL, TURMA A.....	88
<b>5.10.1 Resultado na aplicação do questionário e desempenho</b> .....	<b>88</b>
5.11 CONTRIBUIÇÕES DO PILOTO .....	91
5.12 PARTICIPANTES NO ESTUDO DE CASO .....	93
5.13 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	93
<b>5.13.1 Questionário de Autoeficácia Geral 1 e 2</b> .....	<b>94</b>
<b>5.13.2 Escala de Autoestima</b> .....	<b>94</b>
<b>5.13.3 Questionário de Avaliação</b> .....	<b>95</b>
5.14 OBSERVAÇÕES E DADOS DO CURSO .....	95
5.15 ANÁLISE DOS DADOS .....	96
5.16 QUALIDADE E RIGOR NA PESQUISA QUALITATIVA .....	99
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS</b> .....	<b>102</b>
6.1 RESULTADO E ANÁLISE.....	103
<b>6.1.1 Análise dos resultados gerais dos grupos</b> .....	<b>104</b>
<b>6.1.2 Análise do desempenho entre grupos</b> .....	<b>112</b>
<b>6.1.3 Análise do desempenho e autoeficácia</b> .....	<b>113</b>
<b>6.1.4 Observação na Plataforma MOODLE</b> .....	<b>118</b>
<b>6.1.5 Modelo instrucional no ensino com autoeficácia para Ciências Contábeis</b> .....	<b>120</b>
<b>7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b> .....	<b>122</b>
<b>8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>123</b>
<b>8.1 Trabalhos futuros</b> .....	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>130</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ...	<b>140</b>
<b>APÊNDICE B - CONVITE AOS ALUNOS</b> .....	<b>141</b>
<b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AUTO EFICACIA GERAL</b> .....	<b>141</b>
<b>APÊNDICE - D ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERGUE</b> .....	<b>144</b>
<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIÇÃO DO CURSO RESPONDIDO</b> . 146	

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe o desenvolvimento de uma prática de ensino que integre a dimensão afetiva na formação profissional dos alunos do curso de Ciências Contábeis. Nesta proposta, considera-se relevante a aprendizagem a partir da experiência pessoal fundamentada na autoeficácia, um conceito que resulta no comportamento autoconfiante do indivíduo ajustado ao conhecimento, raciocínio e afetividade.

A pesquisa tem por finalidade contribuir para a qualidade da formação profissional dos alunos de Ciências Contábeis. Registra-se que, no Brasil, predomina o ensino tecnicista na formação desses alunos, conforme estudo de Campos e Sirley (2012), passando despercebida uma prática de ensino mais afetiva, inerente ao contexto da relação ensino e aprendizagem.

Nessa visão, insere-se este estudo na linha de investigação *Paradigmas para a Pesquisa sobre o Ensino Científico e Tecnológico*, no programa de Doutorado em Informática aplicada à Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como pilar a interdisciplinaridade das áreas de Ciências Contábeis, Psicologia e Educação com Tecnologia.

### 1.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O arcabouço teórico das Ciências Contábeis é tangenciado por enfoques também interdisciplinares, aqui dando-se destaque ao enfoque Comportamental (HENRIKSEN, 1999). Esse enfoque contempla o comportamento do profissional da área em três dimensões, a saber: durante a sua prática, quando da elaboração de informações contábeis e financeiras e utilização das mesmas; na implicação dessas informações sobre o comportamento humano e nos modos de previsão e estratégias para modificar o comportamento humano (SIEGEL, G. RAMANAUSKAS-MARCONI, 1989).

Os autores Kavanagh e Lyndal relatam que pesquisas realizadas em universidades australianas revelam que os alunos reclamam ser insuficiente o desenvolvimento de atributos e habilidades, tais como: tomada de decisão, comunicação oral, análise e resolução de problemas, pensamento crítico, automotivação, auto direção, atitude profissional, dentre outras durante o ensino de contabilidade (KAVANAGH, E LYNDAL, 2008). Tais

habilidades transcendem o ensino tecnicista e demandam o fortalecimento de comportamento do aluno, sustentadas na dimensão afetiva<sup>1</sup>.

Já no Brasil, pesquisas demonstram que professores percebem a importância da dimensão afetiva no ensino das Ciências Contábeis, mas, por carecerem do conhecimento de teorias de aprendizagem<sup>2</sup>, não desenvolvem práticas didático-pedagógicas que integram explicitamente a dimensão afetiva no ensino. (VANDRUSCULO e BERCHT, 2015). Todavia, as práticas de ensino, quando fazem integração da cognição com o afeto, mantêm a relação ensino aprendizagem fortalecida. (SANTROCK, 2009, SHUNK, 2008, JAMES, 1971).

Devido às evidências de que as ações pedagógicas não incluem a dimensão da afetividade nas práticas de ensino das Ciências Contábeis, vê-se este fenômeno como um problema que se estende às diversas realidades das universidades brasileiras com o comprometimento na formação profissional.

No ensino de Contabilidade, no Brasil, aponta-se como fator causador desse problema a natureza da lógica simbólica na representação da informação contábil (EBRERO, 1999), que tem sido reproduzida, historicamente, como uma tradição da escola tecnicista (SAVIANI, 2009) e reforçada na educação brasileira no período militar (PEIXOTO e NUNES, 2016). Esses fatores têm sustentado a visão de ensino na contabilidade até os dias atuais. Considerando-se que a Ciência Contábil é uma ciência social aplicada, que acolhe, em sua formulação epistemológica, aspectos filosóficos e psicológicos, para compreender e adequar sua lógica simbólica (EBRERO, 1999), vislumbra-se para essa perspectiva a aplicação de uma teoria comportamental que possibilite o ensino dessa ciência de modo mais dinâmico e natural quanto ao desempenho pretendido para o profissional, atrelado a aspectos pessoais e ao ambiente de atuação.

Na perspectiva de fortalecer um comportamento mais afetivo nos estudantes para atuarem com confiança e ter bom desempenho no seu ambiente de trabalho, recorre-se, neste estudo, à Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986), que lida com o pensamento autorreferente. O pensamento autorreferente *envolve nossos próprios processos mentais. [...] e se refere às avaliações pessoais do indivíduo sobre sua competência e efetividade.* (LEFRANÇOIS, 2016, p. 376). A autorreferência está presente na Teoria Social Cognitiva

---

<sup>1</sup> Dimensão Afetiva é interpretada como conjunto de emoções, sentimentos, fenômenos afetivos que o indivíduo sente.

<sup>2</sup> A expressão Teorias de Aprendizagem designa teorias da psicologia que podem ser aplicadas no processo de ensino para facilitar a aprendizagem. (LEFRANÇOIS, 2016).

- TSC (BANDURA (1986), no construto da Autoeficácia. A TSC dá suporte à abordagem comportamental por considerar a atuação da pessoa, o seu comportamento e o ambiente em que atua condizentes com aspectos da responsabilidade social de contadores.

Portanto, a autoeficácia é percebida na atuação profissional quando o contador precisa tomar decisões sobre o que deverá ser feito no trabalho. Por exemplo, na atuação como auditor, ele precisa decidir sobre quais são os objetivos da auditoria, quais as áreas a serem auditadas na empresa, o esforço e o tempo para realizar a auditoria e também quais procedimentos devem ser executados nesse trabalho. Outra decisão do profissional como auditor é avaliar se ele tem condições de realizar as atividades de auditoria, além de outras percepções com as quais vier se deparar no ambiente e que possam gerar novas ações.

No construto da autoeficácia<sup>3</sup>, é percebido um comportamento autorreferente que pode ser controlado (LEFRANÇOIS, p. 378). Aplicando esse construto na perspectiva do ensino em contabilidade, o professor pode propor diferentes atividades por mediação ou processos internos, incentivando o aluno em sua capacidade de se imaginar e prever um comportamento confiante. Desse modo, está exercendo o controle simbólico no comportamento do aluno, previsto na teoria de Bandura na modelação da aprendizagem, na fonte de informação de eficácia, na experiência vicária. (BANDURA, 1997, 1979, p. 83; LEFRANÇOIS, p. 379).

O construto da autoeficácia tem como concepção a tríade: pessoa, comportamento e ambiente, e essa reciprocidade está presente na vivência acadêmica dos estudantes de ciências contábeis e em seu futuro profissional. Acrescenta-se também que, em Bandura (1977, 1979), a autoeficácia no sujeito é restaurada pela modelagem simbólica como um dos modos de aprendizagem humana.

Por essa razão, o construto da autoeficácia (BANDURA, 1977) é apresentado nesta pesquisa como uma aplicação desenvolvida num estudo piloto com a finalidade de moldar o ensino na Experiência Vicária e, posteriormente, aplicado como estudo de caso, visto que a experiência vicária é compreendida como dimensão afetiva da autoeficácia nesta tese e que promove afetos no comportamento de aprendizagem no aluno para o fortalecer nesse sentido.

---

<sup>3</sup> Construto é um termo aplicado, na Psicologia, a conceitos como traços e às relações teóricas entre conceitos que são inferidas de observações empíricas consistentes de dados comportamentais." (URBINA, 2007, p. 159).

### 1.3 MOTIVAÇÃO

Os órgãos internacionais de contabilidade, como International Federation of Accountants - IFAC, por meio do International Accounting Education Standards Board (IAESB) e do Conselho Federal de Contabilidade CFC definem prerrogativas e normatização da profissão de contabilidade e exigem competências dos profissionais nessa área.

Nesse contexto, (OTT *et al.*, 2011) atribuem à educação contábil o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes para dotar o indivíduo de competências visando ao seu sucesso profissional. Para Lefrançois (2016, p. 360), a competência pessoal se traduz em estimativas pessoais de autoeficácia.

Com essa compreensão de ajudar no desenvolvimento de competências nos alunos, observada no exercício do magistério em nível de graduação, especialização e treinamentos em empresas, surgiu a motivação da autora para estudar a autoeficácia em sua dimensão afetiva, aplicada ao ensino a partir de três percepções obtidas durante sua prática docente.

Como primeira percepção, ressalta-se o comportamento de bacharéis em Ciências Contábeis, que precisam refletir sobre o sentimento de autoeficácia em suas habilidades e competências evidenciadas no zelo, na ética e operacionalização das técnicas contábeis, exigidas nas Normas Brasileiras do Profissional em Ciências Contábeis – NBC-PG100. Essa percepção é corroborada por Pocetti (2012), ao afirmar que habilidades e competências exigidas do contador nas relações de mercado ultrapassam os limites técnicos e exigem do profissional um comportamento com ação e postura mais confiantes, exercitados numa prática de ensino com autoeficácia.

Como segunda percepção, figura o uso adequado de tecnologias estendidas ao espaço de ensino, como dispositivos móveis, plataformas, sala virtual, que favorecem a comunicação e interações com os estudantes. Nessa percepção, a autoeficácia visa adaptar a pessoa ao ambiente e a tecnologias que, atualmente, também se apresentam como ambientes para formação de alunos ou como instrumentos de uso.

E a terceira percepção consiste em ajudar o corpo docente a implementar práticas pedagógicas com autoeficácia que possam despertar a motivação do comportamento autoconfiante nos estudantes para enfrentamento de desafios profissionais (NOYELLES *et al.*, 2014), uma vez que esta serve de motivação do pensamento e emoção da pessoa (BANDURA, 1977, LEFRANÇOIS, *ibidem*, p. 360).

#### 1.4 PROBLEMA

O ensino tecnicista em contabilidade demanda por competências e habilidades a partir de demanda normativista, que visa atender a complexa realidade de mercado. (OTT *et al.*, 2011).

Nesse contexto, é percebido que competências e habilidades estão relacionadas a expectativas de eficácia pessoal que situam o aprendizado na abordagem comportamental ou afetiva (BANDURA, 1997; LEFRANÇOIS, 2016). Logo, a natureza do problema no ensino das Ciências Contábeis está no modo de exigir do profissional de contabilidade com formação tecnicista e usos tecnológicos, um comportamento eficaz, sem que receba formação que conjugue o afeto ao conhecimento. Desse modo, a metodologia de investigação busca responder à questão de pesquisa:

*Como apoiar a formação de profissionais em ciências contábeis de modo a agregar a dimensão afetiva da autoeficácia, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem?*

Na tentativa de se obter respostas à questão de pesquisa, definem-se os objetivos que nortearam o estudo.

#### 1.5 OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma metodologia com suporte na teoria da autoeficácia evidenciando a dimensão afetiva para ensino de conteúdos em contabilidade em um ambiente virtual de aprendizagem.

#### 1.6 OBJETIVO ESPECÍFICO

- a. Investigar a aplicação da dimensão afetiva no ensino das disciplinas do curso de Ciências Contábeis;
- b. Propor o planejamento pedagógico na realização de estratégias e atividades de aprendizagem;
- c. Desenvolver um modelo de prática de ensino a ser adotado;
- d. Analisar o resultado da prática do modelo.

#### 1.7 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A formação de estudantes em Ciências Contábeis e nas demais áreas de conhecimento requer que práticas pedagógicas de ensino desenvolvam habilidades e competências de acordo com o perfil desejado do profissional. Especificamente nesta pesquisa, o objeto de estudo concentra-se na investigação e análise de estratégia de ensino em contabilidade que desenvolva a dimensão afetiva na perspectiva do sentimento de Autoeficácia no aluno em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A dimensão afetiva na educação é abordada sob diferentes perspectivas teóricas de aprendizagem e teorias do comportamento. As orientações para a aprendizagem seguem as teorias psicológicas: Behaviorismo e Cognitivismo (LEFRANÇOIS, 2016). No âmbito dessas correntes teóricas da psicologia encontram-se a teoria de Skinner, Piaget, Vygotsky, Bandura, dentre outras. Ressalta-se que cada um desses autores aborda a dimensão afetiva e cognitiva na aprendizagem, em sua própria perspectiva teórica.

Contudo, se traz para esta Tese a abordagem de Albert Bandura (1986), que conjuga, num amplo corpo teórico da TSC, as duas orientações: Behaviorismo e Cognitivismo.

Na TSC essas abordagens são afinadas a metodologia de ensino da Contabilidade em seu aspecto teórico conceitual, que trata a contabilidade no enfoque da linguagem, do raciocínio e da norma (HENDRIKSEN, 1999). Nessa perspectiva a formação do profissional das Ciências Contábeis perpassa pela aprendizagem e elaboração do conhecimento adequado ao pensamento e ao comportamento desse profissional.

Bandura (1977; 1986) traz em sua proposta de estudo da TSC, a aprendizagem por observação por meio de modelos, cuja influência advém do Behaviorismo, conjugada ao aspecto autorreferente do sujeito, influência do cognitivismo. Na TSC, o autor desenvolveu três teorias que se complementam: teoria da Agencia Humana, Autoeficácia e Autorregulação. Nesta Tese, foi escolhida a Teoria da Autoeficácia, que traz a percepção da competência e da possível efetividade de modo Pessoal ou Coletivo abordada em sua dimensão afetiva. Entretanto, foi escolhida, para abordagem neste estudo, a eficácia no foco pessoal. Em (LEFRANÇOIS, 2016), a eficácia pessoal considera que “cada pessoa vê em si próprio capacidade de lidar com o mundo e com outras pessoas ou como pessoas eficientes para tanto”. A autoeficácia coletiva é estudada numa visão de grupo e atende metas sociais específicas a grupos de usuários como por exemplo, a autoeficácia de um programa de saúde. No sentido, de eficácia pessoal busca-se identificar a autoeficácia no comportamento de contadores, considerando o perfil de habilidades e competências a serem desenvolvidas em curso de formação. A autoeficácia é um conceito escolhido para estudo na tese como

condição ou motivação que envolve afetos desapercibido durante o processo de aprendizagem. A inserção da autoeficácia na estratégia de ensino serve para despertar o sentido de capacidade no indivíduo (aluno) para o auto enfrentamento de situações da prática profissional que possam lhe causar insegurança ou falta de confiança em si.

As Ciências Contábeis, como ciência social aplicada, oferece um vasto campo de atuação e diferentes perspectivas na formação de estudantes. Desse modo, o ensino em contabilidade se insere numa realidade que visa atender instituições públicas e privadas em constante dinâmica social. No sentido de renovação pessoal e social, insere-se o modo de ensinar, o que torna presente a importância da afetividade como condição favorável à prática docente para auxiliar no comportamento eficaz de estudantes.

Desse modo, reafirma-se o sentido de docentes levarem em conta a dimensão afetiva explicitamente em ações pedagógicas, uma vez “que as pessoas são organismos proativos, aspirantes e que têm na mão a formação de suas próprias vidas e que os sítios sociais que organizam, guiam e regulamentam os assuntos em sua sociedade.” (BANDURA, 1997).

É nessa visão que se considera importante a pesquisa, uma vez que o ambiente acadêmico deve propiciar condições ao aluno para entrar no mercado de trabalho mais autoconfiante em suas capacidades. (NOYELLES, 2014).

Nessa perspectiva, a pesquisa é relevante para apoiar o ensino, oferecendo uma prática que possa fortalecer o sentimento de autoconfiança nos estudantes. Fundamenta-se esta pesquisa na autoeficácia como uma das expressões da dimensão afetiva, como sentimento de convicção em sua capacidade de agir em ambientes com situações específicas, criando expectativas de futuro. (BANDURA, 1986, SCHUNK *et al.*, 2008). Assim é importante que o currículo do curso de Ciências Contábeis contemple disciplinas que contribuam para a formação cognitiva e afetiva de estudantes. Nesse sentido, a formação afetiva agregada ao conhecimento tem sido realizada em cursos de formação continuada para contadores, como, por exemplo, cursos de formação para tomada de decisão, voltados para a área de gerenciamento, comentados por (CESAR *et al.*, 2012). Também há um curso de formação visando a um comportamento planejado para contadores atuarem em organizações públicas, citado em Ortega e Vanti (2015). Este último apresenta a teoria do comportamento planejado, que reúne vários construtos da psicologia, inclusive a autoeficácia para treinar o profissional de Ciências Contábeis.

Ainda, a partir da perspectiva de desenvolver o estudante de Ciências Contábeis com o comportamento de eficácia, o professor pode aliar, nos dias de hoje, a tecnologia como mediação na aprendizagem. Nesse sentido, Bandura (1997, p. 159) comenta que as

sociedades estão sob transformações tecnológicas e considera que a rapidez de mudanças de grande magnitude requer renovação pessoal e social contínuas. Nessa direção a sociedade conta com novas tecnologias educacionais voltadas para o ensino que podem ser utilizadas no ensino presencial, a distância ou semipresencial (SILVA, 2014).

Nesta Tese, optou-se por aplicar a estratégia de ensino na dimensão afetiva da autoeficácia, na modalidade de ensino a distância, uma vez que afetividade se encontra no cenário de relacionamento humano, tanto na escola virtual quanto presencial. Na relação de afeto no virtual - ensinar e aprender - o conversor, o dialogador ganham um novo contorno, viabilizando a comunicação das emoções. (SILVA, 2014). E na relação de afeto presencial ensinar e aprender é naturalmente expresso.

Na concepção do ensino virtual modo à distância, este foi escolhido porque confirma que o uso de tecnologia digital é extensão da comunicação e leitura dos estudantes, que concebem a aprendizagem de conteúdos diferenciados no suporte tecnológico. Esse comportamento está implícito na geração dos nativos digitais (SILVA, 2014), aliado ao sistema de informação de empresas e na prática do profissional para qualquer nível do fazer contábil. Na aprendizagem mista e presencial também são utilizados recursos tecnológicos como suporte e simulação de experiências, mas no ensino a distância os efeitos do comportamento exige do estudante uma ação com mais persistência, enfrentamento e disciplina para cumprimento de atividades e prazo. Razão pela qual se considerou interessante estudar a teoria da autoeficácia no aluno à distância por demonstrar de forma mais nítida o comportamento com desempenho no ambiente de ensino.

Lefrançois (2016) comenta que o professor “deve ser encorajado a suprir seus alunos com seus próprios objetivos de aprendizagem de modo que possam trabalhar individual e cooperativamente no seu próprio ritmo, de forma a assegurar que cada estudante se saia bem nas tarefas e se sinta pessoalmente responsável por fazê-las.”

A partir dessas ponderações, fica evidenciada a importância da Tese como uma experiência de restauração no ensino de um dos aspectos da dimensão afetiva com autoeficácia experimentada no ensino a distância. Aliar estudo, conjugando dimensão afetiva e tecnologia, significa diminuir fronteiras de espaço, tempo e reduzir dificuldades pessoais quanto à realização de tarefas que exigem o envolvimento do estudante sem a presença física do docente, ampliando a finalidade da informática na educação. (ALMEIDA e MORAN, 2005). O produto desta Tese, se absorvido pela cultura no ensino em Ciências Contábeis, pode ampliar o leque de pesquisas acadêmicas no enfoque da eficácia, ao mesmo tempo que fortalece uma práxis de ensino historicamente reproduzida no tecnicismo.

Desse modo, torna-se essencial e inédita a realização desta pesquisa para a educação contábil brasileira, uma vez que os estudos relacionados, envolvendo ensino, alunos ou docentes em Contabilidade, não detalham atributos relacionados a cognição e afeto nos estudantes durante o processo ensino e aprendizagem em Contabilidade realizados nas IFES. Essa característica do estudo é essencial para a formação de contabilistas no Brasil, considerando-se o momento político e econômico em que se encontra o país.

Contudo, durante a realização desta pesquisa, não foi detectado, até o momento, o modo de experimentar a aplicação do construto da autoeficácia imerso em ações e práticas pedagógicas voltadas ao ensino em Ciências Contábeis.

## 1.8 ESTRUTURA DA TESE

A pesquisa é estruturada em capítulos, iniciando o Capítulo 1 com uma breve Introdução sobre o objeto de estudo. No Capítulo 2, aborda-se a visão do Ensino e Formação Contábil no Brasil. O Capítulo 3 aborda a Teoria Social Cognitiva, em que está inserida a Autoeficácia, e apresentam-se definições importantes sobre a Autoeficácia na Tese: o Construto da Autoeficácia e sua Dimensão Afetiva para o ensino, estruturado num curso com aplicação desse construto. No Capítulo 5, apresenta-se o Percorso Metodológico em que se insere o Modelo de Estudo: o estudo piloto, e desenvolve-se um estudo de caso. No Capítulo 6, apresentam-se os resultados com as análises; no Capítulo 7, Limitações do estudo; e, no Capítulo 8, são apresentadas as conclusões do estudo e sugestões para estudos futuros. Por fim, constam Referências e Apêndices.

## 2 O ENSINO E A FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

Neste capítulo, aborda-se um panorama do ensino das Ciências Contábeis no Brasil, na perspectiva pedagógica, quanto à formação acadêmica em que se constata a ausência de práticas no ensino que consolide cognição e afeto para a formação com competência dos futuros contabilistas. Essa abordagem ratifica a necessidade de atacar o problema da pesquisa a partir da compreensão de que é importante promover o ensino em contabilidade no equilíbrio da cognição e afeto.

No Brasil, o início da educação contábil deu-se no século XIX, com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, e com a instituição formal das Aulas de Comércio e do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (PELEIAS *et al.*, 2007). O curso de Ciências Contábeis foi reconhecido como curso superior, por meio do Decreto-Lei 7.988, de 22.09.1945, quando da criação do curso superior em Ciências Econômicas e Ciências Contábeis e Atuariais. Somente na década de 1960 a pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade começou a se estruturar por iniciativa de um grupo de professores da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, a FEA/USP, tendo sido regulamentada somente em 1970 (CUNHA, *et al.*, 2010).

Após 20 anos, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, foram instituídas as diretrizes curriculares a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior, bem como a organização curricular a ser observada nos projetos pedagógicos dos cursos e a capacitação pretendida ao futuro profissional. (BRASIL, 1996).

Em complementação à LDB, a educação superior em ciências contábeis, no Brasil, está dirigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, contida na Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Essa resolução serve de orientação ao projeto pedagógico de curso de graduação em Ciências Contábeis quanto à natureza do conhecimento ofertado nas disciplinas e realização de práticas pedagógicas. Essas práticas devem proporcionar ao aluno de Contabilidade uma formação profissional que revele competências e habilidades como: expressar a terminologia contábil; ter visão sistêmica e interdisciplinar; elaborar parecer e relatório; atuar com ética, liderança; assumir responsabilidades na área; ter capacidade de analisar e criticar as realidades estudadas; implantar sistemas de informações contábeis. (Art. 4º, Resolução CNE/CES 10).

Conforme Relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, o curso de Ciências Contábeis ainda foi um dos mais procurados no

Brasil, ocupando a 4ª posição no “ranking” dos cursos superiores mais demandados pelos estudantes na área de ciências sociais. O curso fica atrás apenas de Administração, Direito e Pedagogia. Para o INEP, a área contábil representa quase 5% de todos os cursos de graduação, o que significa que, para cada uma vaga de nível superior, 22 estudantes desejam a formação em Ciências Contábeis.<sup>4</sup>

Em relação a esses dados, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) divulgou o crescimento da profissão, considerando que, em 2017, o Brasil possui 350.000 profissionais graduados em Ciências Contábeis, registrados em todo o território nacional.<sup>5</sup> É com esse quantitativo de profissionais que o país supre sua demanda de mercado nas esferas governamental e empresarial. Desses profissionais se exige atualização e acompanhamento constante quanto às alterações normativas oriundas das Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC) e das Normas Internacionais - Internacional Financial Reporting Standards – IFRS. Essa atualização é consequência da participação do Brasil na Organização das Nações Unidas - ONU, que busca uniformizar e harmonizar procedimentos contábeis de empresas e governo, para uma linguagem contábil e financeira comum a todos os países membros dessa organização.<sup>6</sup>

Assim sendo, essas normativas exigem da formação básica de estudantes o desenvolvimento de um perfil crítico para os futuros contadores (VANDRUSCOLO, 2015). Contudo, tal perfil deve ter características que reflitam sobre as diversidades das demandas sociais, definidas como “[...] questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização.” (BRASIL, 2004).

Ao que se refere à atualização profissional e identificação de perfil de contadores, o International Accounting Education Standards Board (IAESB)<sup>7</sup> classificou três tipos de competência para o contador: (i) competência técnica; (ii) competências profissionais; (iii) valores profissionais, ética e atitudes. As duas primeiras competências são requisitos técnicos, e a terceira é composta de requisitos voltados ao comportamento do profissional. Essas competências podem ser apoiadas numa perspectiva explícita da dimensão afetiva, a serem adotadas por docentes que podem valer-se da teoria da autoeficácia, que motiva

---

<sup>4</sup> Informação disponível no *site* <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

<sup>5</sup> Informação disponível no *site* <<http://www.cfc.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

<sup>6</sup> Informação disponível no *site* <<http://www.iasb.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

<sup>7</sup> The IAESB has classified competencies into three different types: “(1) technical competence, (2) professional skills, and (3) professional values, ethics, and attitudes”, Learning outcomes associated with these competency types are specified respectively in Exposure Drafts IES2 ED, IES 3D, and IES 4ED (INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS, 2010).

pensamento e emoções. (LEFRANCOIS, 2016). Esta afirmativa é fortalecida no pensamento de educadores como SCHUNK (2008) e ZIMMERMAN (2000), que defendem estarem a cognição e o afeto presentes no ensino e ambos devem ser desenvolvidos nesse contexto.

No Brasil, muitas críticas têm sido feitas sobre percepções de deficiências no ensino em Ciências Contábeis:

Vandrusculo (2015) aponta que, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na área contábil, a ênfase no mestrado é dada ao docente e, no doutorado, a competência é voltada para pesquisa. Entretanto, as competências pedagógicas são pouco ou nada consideradas.

Já Ferreira e Hiller (2015) comentam que professores e contadores “estão com o pensamento e a prática impregnados e condicionados pela lógica da racionalidade técnica, tanto do ponto de vista da formação que recebem, quanto daquele proveniente da prática contábil e docente que exercem.” Desse pensamento, infere-se que há carência de conhecimento e de competências pedagógicas.

E Silva (*et al.*, 2014, p. 58), por sua vez, comentam que “a formação dos profissionais em Contabilidade durante muito tempo tem sido alicerçada num modelo tradicional<sup>8</sup>, passivo, com metodologias tradicionais mais conservadoras, [...] apegada a regras e manuais prescritivos, sem exigir muitas habilidades de interpretação.”

Essas críticas reafirmam o caráter tecnicista e, de modo sutil, a ausência do afeto na formação de estudantes em contabilidade, o que denota a reprodução de aulas e a tradição de uma cultura de ensino não mais condizente com os dias atuais.

No entanto, o ensino e a aprendizagem em Ciências Contábeis pode se valer de diferentes estratégias, mas, segundo Silva (*et al.*, 2014, p. 57), “surge a necessidade de investigar as práticas de ensino em Contabilidade e se estas apresentam suporte na formação de um profissional”. De outra maneira, Salvador (*et al.*, 2000, p. 293) comentam que, durante os processos educativos, um conjunto amplo de capacidades é descoberto, como: aprender condutas novas, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, predição e expectativa, dentre outras. Desse modo, as práticas de ensino em contabilidade é que devem estar adequadas aos objetivos da formação profissional para dar o devido suporte.

Por outro lado, nas competências e habilidades apontadas nas diretrizes curriculares

---

<sup>8</sup> Modelo tradicional é referido pelos autores como metodologias tradicionais, aquelas que não promovem a interação entre professor e aluno, através de aulas puramente expositivas, onde somente o professor participa, a utilização de listas de exercícios, livro-texto, sem espaço para discussão, com critérios objetivos de avaliação, como prova escrita, com questões de múltipla escolha, uso de apostilas com conteúdo sintetizado, exigindo do aluno apenas a reprodução do conteúdo passado pelo professor. (SILVA *et al.*, 2014).

para o curso de Ciências Contábeis para a formação desse profissional, a mesma não contemplou duas capacidades apontadas por Salvador (*et al.*, 2000, p. 293): **predição e expectativa**. Tais competências correspondem, na prática contábil, à natureza preditiva e às expectativas de resultado que o sistema de informação contábil fornece sobre todas as áreas da empresa em relação ao seu futuro, independentemente de estar no poder público ou privado. Por isso, dentre as teorias de aprendizagem ou de desenvolvimento existentes, reconhece-se, na TSC (BANDURA, 1986), o amparo à aprendizagem com essas características compatíveis à formação de estudantes em Ciências Contábeis.

De acordo com Salvador (*et al.*, 2000, p. 293), a principal característica da TSC é abordar os processos de aprendizagem na imitação, na observação simbólica e em aspectos auto reguladores. Na aprendizagem, pela observação, o aluno aprende observando o outro e, conforme sua capacidade e conhecimento prévio, ele adquire e transforma comportamento, estruturas cognitivos, regras abstratas, conceitos, estratégias de seleção e processamento da informação, capacidade para elaborar e predições ou expectativas, sistemas de autorregulação, auto avaliação, auto recompensa, dentre outras capacidades. (BANDURA, 1997).

Em adição a essas características, Salvador (*et al.*, 2000, p. 293). Ele aponta que, na TSC, é o controle da conduta que faz com que o aluno amplie a capacidade para compreender o mundo e representá-lo, devido à reprodução e manipulação simbólica dos eventos.

Assim, a capacidade de compreensão e representação promove a adaptação em contextos relevantes e significativos, pessoais e sociais. Este aspecto coincide com os objetivos e finalidades das Ciências Contábeis, em sua estrutura conceitual, conforme Figura 1, que classifica três teorias que desenvolvem a cognição e o afeto no ensino da contabilidade, tangenciadas no enfoque comportamental dessa ciência, segundo Hendriksen e Van Breda (1999).

Na perspectiva do ensino das Ciências Contábeis e com o significado da autoeficácia com experiência vicária, percebe-se o quanto esse construto pode inovar e colaborar na formação de contabilistas, visto que a modelação na experiência vicária provoca no aluno a crença de ser capaz, auto expressão e autorregulação no seu desempenho.

Nesse sentido, o ato de ensinar deve procurar suporte em teorias e práticas pedagógicas como contextos de ações, levando o ensino a cumprir, em parte, a sua função social. Por isso, torna-se essencial desenvolver e exemplificar, neste estudo, uma práxis fundamentada na fonte de informação da eficácia na experiência vicária.

O próximo capítulo aborda a visão da TSC com ênfase no construto da autoeficácia

na perspectiva de apoio teórico às práticas ou sugestões de como docentes podem lidar com estudantes, a partir da perspectiva da dimensão afetiva na autoeficácia.

### 3 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

O presente capítulo extrai da teoria social cognitiva o capítulo que trata do constructo da autoeficácia.

Albert Bandura desenvolveu a Teoria Social Cognitiva – TSC, publicada na obra *Social Foundation* (1986), constituída por um conjunto de *constructos teóricos* formulados pelo autor para explicar o comportamento humano. Nessa perspectiva, definiu os conceitos de *Agente*, *Autoeficácia* e *Auto Regulação* que se referem à pessoa, ao comportamento e ambiente, nessa ordem de correlação. (SCHUNK *et al.*, 2008).

Bandura (2008, p. 16) afirma: “*ser agente é influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida*”. Esse pensamento, para o autor, tem suporte na capacidade humana de ter intencionalidade, pensar antecipadamente, ter autorreatividade e autorreflexividade. Tais ações levam o agente a planejar e antecipar resultados de acordo com o que projeta e o motiva no controle de seu comportamento. O agente regula suas ações pela própria reatividade, fazendo coisas que lhe dão satisfação e evitando aquilo que não lhe agrada, e desenvolve a percepção do próprio desempenho e reflexão sobre si, a partir do próprio pensamento. Dessa forma, o agente pratica suas próprias reações denominadas metacognitivas (BANDURA, 1977).

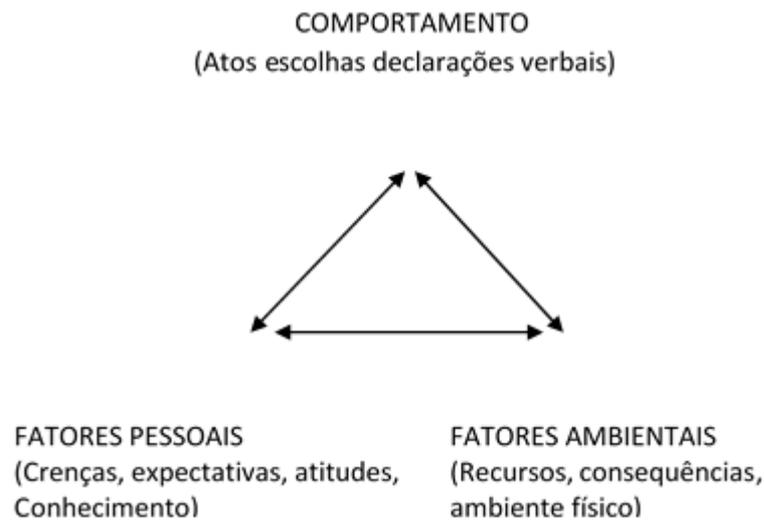
A autoeficácia é abordada como construto central da teoria social cognitiva. Ela pode ser estudada na perspectiva pessoal ou coletiva (BANDURA, 2001). A eficácia pessoal absorve a ideia de a pessoa acreditar em suas próprias capacidades de realização (BANDURA, 1977). A eficácia coletiva, conforme Bandura (1997), é: “uma crença compartilhada do grupo em sua capacidade conjunta de organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinados níveis de aquisições”. A partir da diferença conceitual de eficácia pessoal e coletiva, se considera na Tese que a autoeficácia no domínio da educação é importante para a motivação e aprendizagem dos alunos, de acordo com (SCHUNK, 2008).

E a autorregulação diz que, “perante muitas influências que se encontram sujeitas, as pessoas revelam uma auto capacidade de direção”. Isto significa que a pessoa percebe seu comportamento, se julga pelos padrões conhecidos e, ao se comparar com os outros, se dá uma autorresposta por meio da autorrecompensa. (BANDURA, 1986).

Nessa visão, Bandura (1986) atribui que a conjugação desses conceitos forma um “determinismo recíproco” que interagem entre si, de forma bidirecional, formando um

modelo explicativo para o funcionamento humano, conforme projetados no ambiente (Figura 1). O autor acrescenta que essa relação de reciprocidade forma um modelo triádico, permitindo às pessoas algum tipo de controle e limites de auto direcionamento em suas vidas.

Figura 1 - Comportamento humano segundo a reciprocidade triádica.



Fonte: Azzi (2014, p. 29).

A teoria de agência humana, teoria da autoeficácia e teoria da autorregulação, tratam do comportamento por diferentes mecanismos de ação na própria pessoa (BANDURA, 1977). Para Bandura (1986), teorias especificam determinantes e mecanismos envolvidos no fenômeno que estudam. Mas, na abordagem sociocognitiva da TSC, não é dividido mente e corpo. A pessoa é considerada um todo sem dualismo na explicação do comportamento humano.

Nessa perspectiva teórica é feita a reflexão, que dentre as teorias e abordagens de aprendizagem referenciadas anteriormente tais como: Skinner, Piaget, Vygotsky, encontra-se no conjunto teórico da TSC, de Bandura, fundamentos de aprendizagem que acontecem na ação presente do indivíduo no ambiente em que ele se encontra. Ação da aprendizagem fundamentada em Bandura é percebida na perspectiva da eficácia individual e coletiva. A vertente da eficácia individual foi identificada na epistemologia da Metodologia em Contabilidade, por meio da abordagem da informação contábil no enfoque da comunicação, no raciocínio e na norma. Esses enfoques expressam a atuação do profissional de Ciências Contábeis, regulada em sua formação pelo conjunto de afetos e técnicas que registram ações

e atitudes individuais refletidas no sistema de empresas ou entidades públicas, voltadas ao desenvolvimento econômico e social.

Nesse sentido a teoria de Bandura apresenta uma abordagem afinada à formação em Ciências Contábeis na visão da contemporaneidade, aliada a aprendizagem por meio da tecnologia à distância que representa um ganho ao trabalho, uma vez que a “aprendizagem via internet é uma porta de buscas e pesquisas que seduzem o intelecto pessoal” (SILVA,2014), modificando o desempenho desse profissional.

Diante da composição e riqueza da TSC, é escolhido no âmbito dessa teoria o constructo da autoeficácia para fundamentar a Tese. A autoeficácia é estudada para fortalecer a percepção de sentimento, como dimensão afetiva exercida pelo aluno no enfrentamento de dificuldades na aprendizagem e no controle de pensamentos perturbadores durante esse processo. (BANDURA, 1986).

A teoria de Bandura (1986; 1987) contribui para a educação, pois destaca o conhecimento sobre o aprendiz (agente), a natureza do processo de aprendizagem (autoeficácia) e as condições favorecedoras de instrução bem sucedida (autorregulação). (ZIMMERMAN e SCHUNK, 2003). Portanto, a TSC é compreendida como teoria de aprendizagem que se preocupa em pesquisar como esta acontece e adota a observação na modelagem<sup>9</sup> como reforçamento do comportamento, que pode ou não ser modificado. Por isso, a principal característica dessa teoria é a modelagem por observação.

Como exemplo de modelagem, Bandura (1977; 1997) apresenta os processos cognitivos Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação, que se correlacionam. Em cada um desses processos, Bandura destaca a presença do observador<sup>10</sup> e características de cada processo.

No processo de Atenção é percebido ao tributo da valência afetiva; no processo de Retenção, o ensaio é característico e representa a dinâmica do afeto; no processo de Reprodução, se percebe o comportamento afetado; e no processo de motivação, diferentes afetos são conjugados para a ação. Com essa compreensão, fica evidenciada a dimensão afetiva da autoeficácia no estudo, ao mesmo tempo que sua contribuição ao ensino torna-o

---

<sup>9</sup> Modelagem ou modelo pode ser o sujeito, a situação ou o símbolo que sirva de observação para aquisição de um novo comportamento. (BANDURA, 1979).

<sup>9</sup> O termo Autoeficácia foi evidenciado com alterações de acordo com a evolução da Teoria Social Cognitiva. (AZZI & POLYDORO, 2006, p. 11-12).

<sup>10</sup> Observador é o termo usado por Bandura para se referir à presença do sujeito nos processos cognitivos (BANDURA, 1997). Na Tese, no Capítulo 5, o termo observador é substituído por aluno.

vivo. No Capítulo 5, é abordado detalhadamente cada processo a ser aplicado numa prática de ensino nas Ciências Contábeis.

### 3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS

É importante esclarecer que, no artigo intitulado *Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, BANDURA (1977) descreve toda a formulação da autoeficácia e consagrou seu estudo na publicação de sua célebre obra *Self-Efficacy the Exercise of Control*, em 1987. Essas publicações representam a fonte principal de estudo na Tese, conforme orientação do próprio autor por mensagem via *e-mail* particular. Outras obras de Bandura em inglês, italiano e português foram consultadas, bem como obras e textos de outros autores sobre o trabalho de Bandura, citados no corpo do capítulo. Na literatura, foram encontradas as terminologias *self-efficacy* (autoeficácia) ou *personal efficacy* (eficácia pessoal). Na Tese, são utilizados os dois termos semelhantes, para realçar a abordagem sobre a Teoria da Autoeficácia estudada.

Para melhor compreensão da temática da Autoeficácia recorre-se a Azzi & Polydoro (2006), que evidenciam a evolução desse construto na Teoria Social Cognitiva (AZZI & POLYDORO, 2006, p. 11-12).

A compreensão da Teoria Social Cognitiva pode ser facilitada por meio do quadro teórico (Quadro 1), proposto por Bandura (1977), do qual se extraem elementos para a análise de mudanças comportamentais que levam o indivíduo a superar o medo e a obter a autoeficácia, conforme se analisa neste tópico.

Primeiramente, ressalta-se que este quadro teórico foi formulado a partir de uma perspectiva de evolução da concepção de TSC, dentro de alguns marcos temporais, nos quais se destacam como elementos essenciais as definições e sua evolução, segundo cinco aspectos distintos, conforme segue: nomenclatura (aspecto 1), dimensão da subjetividade (aspecto 2), avaliação da capacidade pessoal (aspecto 3), ação envolvida (aspecto 4) e foco de ação (aspecto 5).

Desse modo, o modelo proposto foi analisado no interstício de vinte anos, compreendido entre os anos 1977 a 1997, onde Bandura observou uma mudança de referencial comportamental que iria influenciar, de maneira significativa, o *constructo da autoeficácia*.

Diga-se, de passagem, que a TSC vem sendo objeto de contínua análise pelos estudiosos da teoria, considerada ainda em processo de aperfeiçoamento e construção de novas formulações a partir de estudos de casos que permitam extrair novas formulações.

Para o marco de 1977, encontra-se, na *nomenclatura* adotada (aspecto 1), a autoeficácia expressa apenas como expectativa de eficácia, traduzida esta na convicção de que o indivíduo tem em si mesmo para realizar com êxito os seus objetivos e obter resultados desejados. Verifique-se que, de 1982 a 1984, houve uma mudança de significado com a substituição de mera *expectativa* para a *autoeficácia em concreto*. Na opinião de Azzi & Iaochite, a exclusão do termo “expectativa” foi para “evitar equívocos entre o entendimento de que expectativas de eficácia e de resultados sejam a mesma coisas da autoeficácia.” (AZZI & POLYDORO, 2006).

Em outro aspecto, quanto à dimensão da subjetividade (aspecto 2), observa-se que, inicialmente, em 1977, esta significava a “convicção de alguém para”, passando nos marcos de 1982, 1984 e 1986 a “julgamento das pessoas sobre”. Uma década mais tarde, entre 1985 e 1997, a dimensão da subjetividade passou a ser concebida como “crença de alguém”.

O terceiro aspecto analisado, qual seja, avaliação de capacidade pessoal (aspecto 3), também passou por três etapas de transformação: em 1977, foi entendida como “realizar com sucesso”, já em 1982, passou a ser entendida como avaliação “quão bem podem” e, nos anos posteriores, 1984, 1986, 1995 e 1997, passou a ser reformulada como “capacidades em”. Essa passagem, na visão dos autores Azzi & Polydoro (2006), representa uma significativa ampliação do constructo, pois ocasionou uma mudança na avaliação do indivíduo que deixa de ser restrita ao julgamento de sua própria capacidade para o sucesso.

Quanto aos aspectos 4 e 5, respectivamente, ação envolvida e focos da ação, representam o indivíduo realizando sua avaliação e a direção final que é dada a essa ação avaliada.

Nos anos 1977, 1982 e 1984, a ação envolvida (aspecto 4) está relacionada à execução de três maneiras distintas, conforme explicam Azzi & Polydoro (2006, p. 13):

Inicialmente foi tratado o próprio comportamento de interesse final; já em 1982, as ações necessárias à obtenção do resultado que passam a ser consideradas, isto é, evidencia-se, assim a condição do indivíduo em lidar com as diferentes demandas contextuais envolvidas na tarefa. A partir de 1986, além da execução, é destacada, nesse processo, a organização no curso dessas ações.

As duas últimas mudanças assinaladas acima denotam a importância do processo e do papel de agente do indivíduo frente às suas metas, além de reafirmar uma relação de reciprocidade envolvendo o indivíduo, o ambiente e o comportamento (AZZI & POLYDORO, 2006).

Por último, o aspecto 5, quanto ao foco da ação, passou por distintas formas de direcionamento final da ação avaliada, como se percebe adiante: em 1977, visava produzir os resultados; em 1982, lidar com situações em prospectiva; em 1984, determinava os níveis de desempenho; em 1986, era obter determinados tipos de desempenho; em 1995, lidar com situações em prospectivas (note-se aqui um retorno ao foco analisado em 1982); e, em 1997, visava produzir certas realizações.

Os autores supra referidos concluíram que, apesar de o foco dirigir-se novamente à noção de produção, o que reafirmava o lugar da ação do indivíduo, a formulação mais recente evidenciava a especificidade da ação, o que demonstraria a evolução do constructo no período (AZZI & POLYDORO, 2006).

Quadro 1 - Evolução histórica do Construto da Autoeficácia

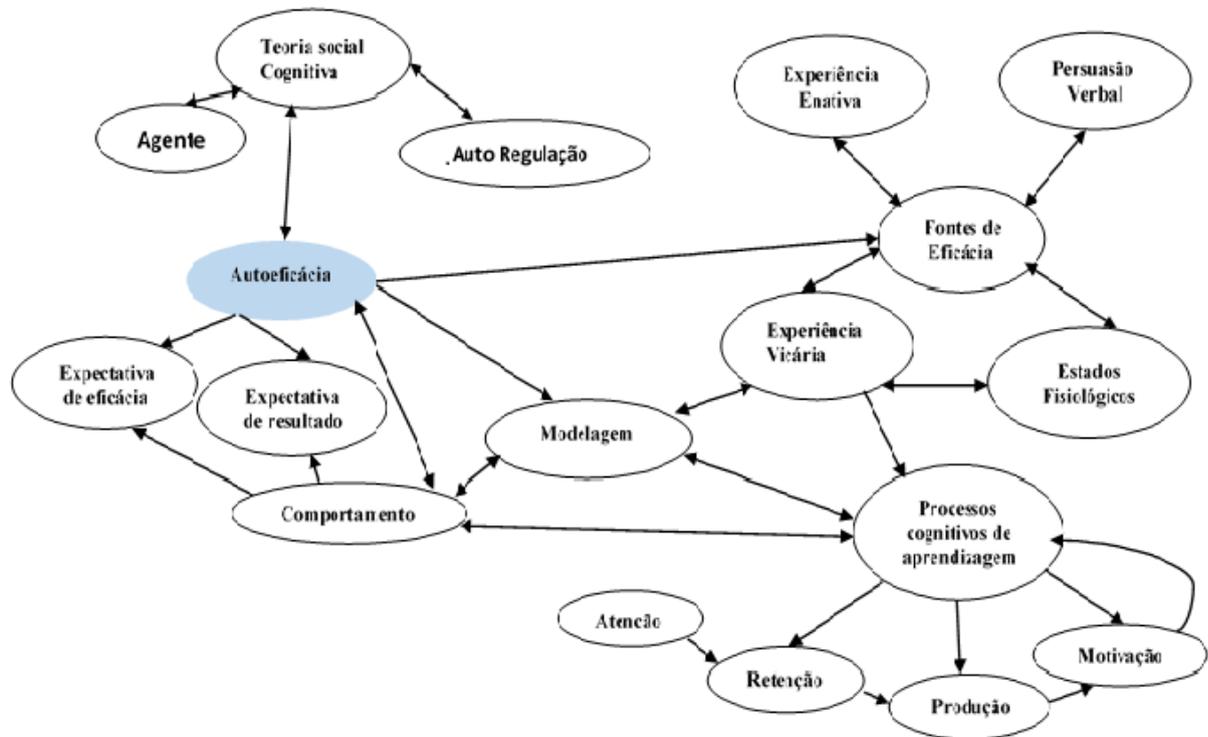
<b>Data</b>	<b>Definições</b>	<b>Aspecto 1 Nomenclatura</b>	<b>Aspecto 2 Dimensão da subjetividade</b>	<b>Aspecto 3 Avaliação da capacidade pessoal</b>	<b>Aspecto 4 Ação envolvida</b>	<b>Aspecto 5 Foco da ação</b>
1977	An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the outcomes (p. 193).	Explicativa de eficácia é a	Convicção de alguém para	Realizar com sucesso a	Execução do comportamento requerido para	Produzir os resultados
1982	Perceived self-efficacy is concerned with judgments of how well one can execute courses of action required to deal with prospective situations (p. 122).	Autoeficácia percebida diz respeito aos	Julgamentos das pessoas sobre	Quão bem podem	Executar cursos de ação requeridos para	Lidar com situações em perspectiva
1984	Perceived self-efficacy is concerned with people's judgments of their capabilities to execute given levels of performance (p. 232).	Autoeficácia percebida diz respeito aos	Julgamentos das pessoas sobre	Capacidades em	Executar	Determinados níveis de desempenho
1986	Perceived self-efficacy is defined as people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances (p. 391).	Autoeficácia percebida é definida pelos	Julgamentos das pessoas sobre suas	Capacidades em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Obter determinados tipos de desempenho
1995	Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations(p. 2).	Autoeficácia percebida refere-se a	Crenças de alguém em sua	Capacidade em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Lidar com situações em perspectiva
1997	Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (p. 3).	Autoeficácia percebida refere-se às	Crenças de alguém em sua	Capacidade em	Organizar e executar cursos de ação requeridos para	Produzir certas realizações

Fonte: Azzi & Polydoro (2006, p.21)

### 3.2 O CONSTRUTO DA AUTOEFICÁCIA E SUA DIMENSÃO AFETIVA PARA O ENSINO

A Autoeficácia direciona a pessoa por meio do seu comportamento a interagir com o ambiente, mediante um modelo observado que resulta na aprendizagem. Na Tese, a autoeficácia foi escolhida para ser estudada de modo independente às teorias de agência humana e autorregulação, que também integram a TSC, como sentimento que favorece a confiança do profissional. A Figura 2 ilustra, em uma rede semântica, conceitos relacionados ao construto da autoeficácia, destacando os utilizados na Tese.

Figura 2 - Rede semântica da autoeficácia



Fonte: elaborada pela autora.

A Autoeficácia é definida como a “crença na capacidade de realizar uma determinada tarefa, com base nos próprios recursos”, e orienta o comportamento na mente da pessoa para ser capaz de conhecer e discernir, servindo de base de ação e motivação humana (BANDURA; 1977, 1993).

Para Hutz (2014), a autoeficácia é conceituada como a capacidade de reunir recursos cognitivos, motivacionais e comportamentais. Esta autora conceitua a Autoeficácia como sentimento que impulsiona a ação de fazer, acreditando na própria capacidade de elaboração e

manipulação, para obtenção de um resultado.

Ao conceito de autoeficácia, Bandura (1977) atribuiu um papel central para analisar mudança de comportamento com medo e evasivo. Para o autor, a teoria de autoeficácia se baseia na suposição de que, qualquer que seja a forma de procedimento psicológico adotado, essa serve como meio para criar e fortalecer as expectativas de eficácia pessoal. As expectativas de eficácia são distinguidas por Bandura em expectativa de resposta do comportamento e expectativa de resultado. (BANDURA, 1977, p. 193).

A primeira é a *expectativa de resposta* do comportamento e a segunda, a *expectativa de resultado* desse comportamento. Na expectativa de resposta, a autoeficácia é avaliada pela consequência de ações tomadas que assumem um comportamento. Já a expectativa de resultado relaciona o efeito do comportamento como gerador de um resultado com a convicção ou crença de o comportamento ser executado com sucesso, cuja expectativa de resultado é atribuída à eficácia (BANDURA, 1977). Como exemplo de expectativa de resultado, cita-se: um estudante de Ciências Contábeis poderá enveredar para a carreira de auditor, por que antecipa que nesta especialidade as compensações salariais são elevadas.

De outra maneira, as expectativas de eficácia geram efeitos na Cognição, Motivação, Afetivo e também na influência de escolhas que determinam o comportamento na pessoa. (BANDURA, 1994; TORRES, 2011; AZZI & POLYDORO, 2014).

A forte percepção de autoeficácia influencia aspectos cognitivos, uma vez que a pessoa se coloca em maior ou menor desafio, a partir de resultados conhecidos, fatores analisados e resultados alcançados. Como exemplo de efeito cognitivo no ensino, ilustra-se que o pensamento do aluno pode afetar sua previsão de sucesso, de formular alternativas, analisar, ponderar, tentar prever, avaliar e revisar suas previsões. Nesse sentido, o efeito cognitivo favorece a sensação de eficiência do aluno e o ajuda a manter o foco nas atividades, apesar das demandas e influências do ambiente. (BANDURA, 1997; TORRES, 2011).

Na visualização de cenários de desempenho, Bandura (1977) comenta que alunos que têm uma elevada autoeficácia visualizam ambientes de sucesso e oferecem orientações positivas para apoiar as suas ações. Já alunos que duvidam de sua eficácia mais frequentemente apresentam situações de fracasso, enfatizando determinados aspectos que podem dar errado. (BANDURA, 1977).

De outro modo, um desempenho cognitivo melhor do aluno durante o ensino exige tarefas com intenso e demorado esforço e reforço quando o aluno não obtiver sucesso. Os alunos que se sentem eficientes são mais bem sucedidos na autorregulação da aprendizagem. O uso de estratégias consiste em proporcionar ao aluno a sensação de eficácia por meio de aplicação de

estratégias disponíveis de modo consistente, hábil e persistente, especialmente se os eventos não são conformes às suas expectativas e quando os resultados podem levar a consequências desagradáveis. Para esses casos, Bandura (1977) comenta que a ação correta tende a se correlacionar mais com autoeficácia do que com a capacidade.

O efeito da autoeficácia causado na antecipação de pensamento à *motivação* guia as ações. A crença de autoeficácia influencia o pensamento de alunos sobre seus sucessos e fracassos. Alunos que se veem muito eficazes se conformam com seus fracassos quando acreditam controlar as causas, como perceber que o esforço foi insuficiente. Por outro lado, alunos que se sentem menos eficazes atribuem aos outros a sua falta de capacidade, sobre a qual tem menos controle (AZZI, 2014).

Os efeitos da autoeficácia afetam as emoções de ansiedade, estresse, dentre outras (BANDURA, 1986); (PAJARES, 1996); (ZIMERMANN, 2000). Diferentes estudos têm dado atenção à emoção causada no primeiro ano de universidade para aluno, como o estudo de Chemers, Hu e Garcia (2001), que identificaram emoções que impactam a autoeficácia, tais como: satisfação em dar continuidade ao curso escolhido, distúrbios fisiológicos causados pela mudança de ritmo e novo ambiente de estudo e otimismo. O estudo de Finney e Schraw (2003) infere que a autoeficácia está relacionada negativamente à ansiedade e positivamente relacionada com a atitude em relação aos estudantes universitários, como, por exemplo, motivação e autoconceito.

Os efeitos resultantes das escolhas levam as pessoas a só escolherem desafios que são capazes de vencer. A partir de tais escolhas, as pessoas nutrem seu interesse e desenvolvem sua competência e sua rede de relacionamento. (BANDURA, 1994; AZZI, 2014). Por exemplo, um estudante de Ciências Contábeis que faz estágio numa grande empresa tem capacidade para assumir a função de analista no setor de contabilidade. Ele escolhe sair da empresa e viajar para realizar um intercâmbio.

Visto que a autoeficácia refere-se à auto crença e gera expectativas e efeitos sobre cognição, emoção, afeto e influencia escolhas, é importante conhecer como as crenças da autoeficácia são formadas e suas fontes de informação.

### 3.3 FONTES DE AUTOEFICÁCIA

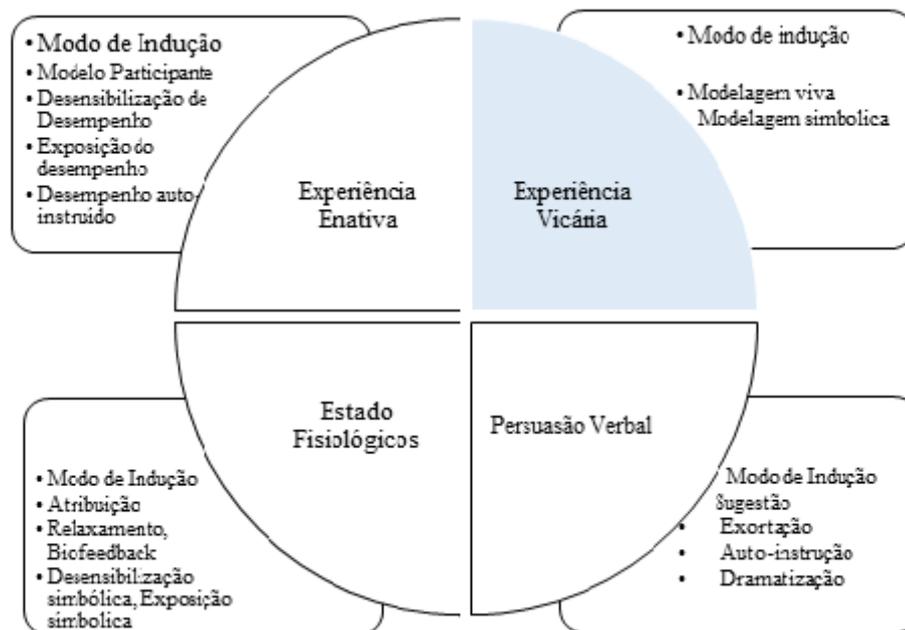
Bandura (1977) parte do princípio de que cada pessoa ou um grupo detém no seu interior um conjunto de informações que, na interação com o ambiente ou situação, é disparado por um

processo cognitivo. Todavia, essas informações podem ser restauradas pelas fontes de eficácia (Figura 3): *Experiência Enativa*; *Experiência Vicária*; *Persuasão Verbal e Feedback*; *Estados Fisiológicos e Afetivos*. (BANDURA, 1977).

As fontes de autoeficácia transmitem informações sobre aspectos específicos de capacidades pessoais com indicadores de eficácia distintos em cada uma delas. As fontes de informação da eficácia operam como uma matriz de interações ou modelo em que acontece o processo de auto avaliação.

Nas fontes de eficácia, a modelagem está presente, como recurso cognitivo, social e afetivo que produz dinâmica na criação da autoeficácia. (AZZI, 2014). Porém, cada fonte de eficácia opera de modo diferente na restauração da eficácia pessoal.

Figura 3 - Fontes de Informação de Eficácia



Fonte: Adaptado de Bandura (1977).

A fonte ‘experiência vicária’ utiliza a modelagem para aprendizagem de modo direto, quando a aprendizagem é pela observação ou comparação social, e de modo indireto quando a modelagem acontece por processos cognitivos.

Para Bandura (1997), o modelo representa o reforço na aprendizagem, em quaisquer de suas perspectivas, observação social ou vicária. Dessa maneira, as fontes de eficácia funcionam como estímulo reforçador da eficácia pessoal. Por isso, quando existe a modelagem, ocorrem

os efeitos cognitivos, emocionais, afetivos já comentados no item 3.2. De algum modo, cada fonte é independente, mas as fontes se complementam entre si, e cada uma tem um modelo subjetivo, evidenciado na Figura 3, conforme Bandura (1977, 1997, 1986, 1979). Mas, neste estudo, a ênfase sobre a formação da autoeficácia se concentra na fonte de informação ‘experiência vicária’ no modo de indução modelagem simbólico.

*As experiências enativas* servem como indicadores de capacidade, e são consideradas neste grupo as experiências anteriores da pessoa que a fazem sentir se é capaz ou não de realizar o que está sendo oferecido no momento. As experiências positivas aumentam a força pessoal para realização, e experiências negativas podem levar a um sentimento de “incapacidade,” dúvidas sobre si mesmo. Desse modo, a percepção da autoeficácia depende do modo como a pessoa lida com diferentes situações. Bandura considera quatro aspectos pessoais importantes na experiência enativa:

- *Estruturas prévias de autoconhecimento* - Significa que a pessoa, ao realizar tarefas, já possui um conhecimento de si e do ambiente que a cerca;

- *Dificuldade de realização de tarefa* - Considera como desafio o domínio de tarefas complexas, com muitas informações e, para ajustar a autoeficácia na pessoa, se devem comparar tarefas complexas com tarefas semelhantes.

Bandura também destaca *Fatores Contextuais* que se referem a situações com grande quantidade de variáveis, desfavorecendo a condição de autoeficácia, por apresentar baixa capacidade para essa condição. E por fim, o *Esforço* que serve de termômetro à autoeficácia. O êxito traz esforço mínimo; em tarefas acadêmicas difíceis, implica muito esforço e conduz a uma baixa percepção de competência, assim como esforço reduzido que ocasione um fracasso também não é sinal de baixa competência, mas uma falha numa tarefa simples anula o senso de eficácia pessoal. (BANDURA, 1977, p. 195).

Na *Experiência Vicária* - As crenças de eficácia são alteradas por meio da transmissão de competências e de comparação com as realizações de outras pessoas. Essa experiência considera que o comportamento não é desenvolvido exclusivamente de modo direto, mas também indireto, e acontece por meio da observação e representação simbólica com outras pessoas e situações.

Desse modo, Bandura identifica dois modos na aprendizagem por observação: a aprendizagem pela Comparação social e pelo Processo Cognitivo específico de: *Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação*. A experiência vicária será discutida no item 3.4, pelo fato de ser objeto da Tese a discussão do aspecto afetivo presente nas subfunções apresentadas por Bandura como processos cognitivos.

A fonte *Persuasão Verbal* considera que as influências são sociais e ocorrem quando uma pessoa possui certas capacidades e utiliza a sugestão para levar pessoas a acreditarem no sucesso, apesar de suas dificuldades do passado, uma espécie de autossuperação. Entretanto, as expectativas de autoeficácia induzidas são mais fracas, comparadas às próprias realizações da pessoa, uma vez que a base experimental não é a verdadeira.

No *Estado Fisiológico e Afetivo*, as pessoas julgam suas capacidades, força e vulnerabilidade à disfunção. A percepção de autoeficácia pode ser afetada nas situações em que as pessoas se sentem ameaçadas. Bandura (1977) acrescenta que o estresse é gerado por um estado de ansiedade e reduz o desempenho. Para o autor, as pessoas acreditam mais no seu sucesso quando não estão tensas ou agitadas. E adverte que o medo gera mais medo ou o medo se intensifica em situações estressantes, pelo fato de ocorrer uma antecipação de auto estimulação.

Diante das fontes de informação de autoeficácia, se aplica esse construto na área acadêmica visando compreender como a mesma pode ser formada. Os alunos têm seus objetivos, dificuldades, esforço para alcançar o que desejam, auto-observação, auto avaliação e auto reação com o fracasso. Todas essas questões são modeladas na teoria social cognitiva, na auto regulação, definida por Zimmermann (2000) e Bandura (1994), pois os objetivos do aluno e sua autoeficácia são fundamentais no âmbito desta teoria.

O estudo de Zimmermann e Bandura (1996) ilustram a mediação entre autoeficácia acadêmica e as notas finais dos alunos, definida como a qualificação esperada e o mínimo a ser considerado.

Assim sendo, Bandura (1996) e Pajares (1996) abordam que a autoeficácia no domínio acadêmico é investigada em três diferentes perspectivas: Em áreas especializadas com estratégias de intervenção para desenvolvimento e escolhas de carreira; na crença da autoeficácia de docentes relacionadas com suas práticas de ensino e de vários resultados percebidos nos alunos e na *relação da autoeficácia do aluno correlacionada com construções de motivações, performance e desempenho acadêmico em que se enquadra esta tese*. A escolha para enquadrar o estudo nessa perspectiva já foi apresentada no Capítulo 1, que aborda a motivação e justificativa desta pesquisa.

A investigação da aplicação da teoria da autoeficácia na formação universitária é objeto de estudo em Pajares (1996), Zimmermann (2000), Schunk *et al.*, (2008), Noyelles *et al.* (2014), dentre outros autores que deixaram claro, em suas pesquisas, que são favoráveis à investigação da autoeficácia nessa perspectiva, visto que o ambiente universitário possui características que instigam a pesquisa em diferentes domínios.

Na formação universitária, Zimmermann (2000) relata que o estudo da autoeficácia emerge como preditor<sup>11</sup> eficaz de motivação e aprendizagem dos alunos. Esse autor acredita que a crença na autoeficácia é sensível às mudanças sutis no desempenho de alunos, pois favorece interação com os processos de aprendizagem autorregulados, intervindo na conquista acadêmica dos mesmos. Isto significa que a autoeficácia afeta o desempenho dos alunos, quando recebe impacto dos mediadores cognitivos: motivacional, afetivo e comportamental, já comentados no item 3.2.

Assim, pelas fontes de eficácia, as pessoas se utilizam de combinação de regras para integrar informações de diferentes fontes para construir a sua crença de autoeficácia. (BANDURA, 1977, 1987). De outro modo, as informações nessas fontes regulam a seleção, a interpretação e a integração de informações de eficácia em avaliações da autoeficácia, ou ainda, originam os pensamentos de autoeficácia e são adotadas para avaliar como esses pensamentos são elaborados e se estão refletidos adequadamente ou não.

### 3.4 EXPERIÊNCIA VICÁRIA

A Experiência Vicária envolve processos afetivos e cognitivos que se integram na representação da modelagem. Todavia, é importante conceituar a afetividade para que, na descrição da experiência vicária, a dimensão afetiva seja percebida como condição a ser resgatada no ensino da contabilidade como resposta à questão norteadora da pesquisa.

Desse modo, a Afetividade pode ser conceituada “[...]como todo o domínio das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas” (BERCHT, 2001, p. 95). Perante esse conceito, a afetividade é percebida na teoria social cognitiva e da autoeficácia, quando da distinção da expectativa de eficácia e de resultado assim como nas diferentes fontes de informação da autoeficácia. Nessa perspectiva, para a tese, o afeto é compreendido pela autora como qualquer emoção ou paixão que possa ser sentida, causando, de algum modo, um estado diferenciado do estado inicial em que a pessoa(aluno) se encontrava.

Na experiência vicária, o afeto é compreendido como uma experiência viva, em que a pessoa se coloca ou se vê no outro. Quer dizer que o objeto observado serve de modelo para o

---

<sup>11</sup> Quando se fala em crença de eficácia, a ideia implícita é a de que nossas percepções de competência sinalizam os comportamentos que provavelmente exibiremos, ou seja, aquilo que acreditamos competência para executar é preditor de como agiremos. (AZZI & POLYDORO, 2014, p. 42-43).

comportamento do observador, não significando que esse comportamento é determinante para imitação (BANDURA, 1979, 1997). O processo de modelação envolve observação, imitação e integração; a pessoa observa o comportamento e é estimulada a imitar esse comportamento, e o novo comportamento passa a integrar o quadro de respostas da pessoa (BANDURA, 1979; LEFRANÇOIS, 2014). Desse modo, a experiência vicária sofre influência de diferentes modos, podendo ser transmitida por modelagem real efetiva, modelagem simbólica, auto modelagem filmada ou auto modelagem cognitiva. Qualquer que seja a percepção de eficácia nesses modos serve de planejamento para realizações de desempenho (BANDURA, 1997; LEFRANÇOIS, 2014), pois a modelagem imprime estratégias de enfrentamento que podem aumentar a autoeficácia da pessoa após inúmeras experiências de ineficácia pessoal. Mesmo aqueles que são altamente autoconfiantes elevarão suas crenças de eficácia se os modelos lhes ensinarem a melhor maneira de fazer as coisas. (BANDURA, 1977).

Em Bandura (1987), comentado no item 3.3, o processo de aprendizagem na Experiência Vicária é caracterizado pela Aprendizagem Observacional ou Simbólica. A aprendizagem por meio da observação é representada por símbolos que podem resultar na aquisição de novas respostas.

Nessa definição, Bandura trata a aprendizagem observacional ou simbólica como modelagem. Na modelagem ocorrem interações dos processos promovidos pelo modelo com a pessoa; em relação ao objeto observado que, de algum modo, causa impacto sobre a autoeficácia. Nesse modo de aprendizagem, são adquiridas habilidades, estratégias e crenças, observando-se os outros pela imitação da estratégia ou pela forma que é copiado, aplicando a criatividade. Bandura (1977; 1986) diferencia aspectos nessa modelagem que possam ocorrer pela comparação social ou em processos cognitivos, como Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação.

As características do aprendizado na comparação social decorrem da avaliação da própria capacidade em relação à realização do outro. A avaliação da autoeficácia variará substancialmente, dependendo dos talentos daqueles escolhidos para comparação social (BANDURA e JOURDEN, 1991).

Na comparação em que o outro é referência, isso pode ocorrer de diferentes formas ou atividades. Bandura afirma que o aprendizado pode também ser adquirido de modo indireto, manifestado pelos processos cognitivos ou subfunções na aprendizagem com as características de Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação (BANDURA, 1977; 1997). Tais processos podem ser impactados pelos mediadores de aprendizagem, discutidos no item 3.2.

Bandura (1997), em sua obra *Selfy-efficacy the Exercise of Control*, evidencia as subfunções, identificando em cada processo o seu significado e os atributos do observador, visualizados no Quadro 2.

Quadro 2 - Processos Cognitivos na experiência vicária

<b>Processo de Atenção</b>	<b>Retenção</b>	<b>Processos de Produção</b>	<b>Processos de Motivação</b>
<b>Eventos Modelados</b>  Saliência Valência afetiva Complexidade Acessibilidade Valor funcional	<b>Construção cognitiva</b>  Codificação simbólica Organização cognitiva  <b>Ensaio</b> Cognitivo Enativo	<b>Orientação Representacional</b>  Produção de resposta Encenação guiada  <b>Ajuste corretivo</b> Acompanhamento das promulgações  Informação de <i>feedback</i>  Correspondência de concepção	<b>Incentivos externos</b> Sensorial Tangível Social Controle  <b>Incentivos Vicários</b> Benefícios observados Custos observados  <b>Auto Incentivos</b> Tangível Auto avaliação
<b>Atributos do observador</b>	<b>Atributos do observador</b>	<b>Atributos do observador</b>	<b>Atributos do Observador</b>
Conjunto perceptual Capacidades cognitivas Preconceitos cognitivos Nível de excitação Preferências adquiridas	Habilidades cognitivas  Estruturas cognitivas	Capacidades físicas  Componentes de sub-habilidades	Preferências de incentivo Preconceitos de comparação social Normas Internas

Fonte: Bandura (1997, p. 169) - traduzido pela autora.

Na coluna 1, a atenção está relacionada à influência do modelo quanto à sua compreensão e complexidade. Essas características influenciam na seleção da informação extraída do evento. Outros fatores influenciam na seleção, como afetividade relacionada à valência afetiva no comportamento, na capacidade de observação, interesse, motivação e reforços recebidos do passado. Na coluna 2, a retenção se relaciona com a lembrança que o observador tem do evento modelado, ou seja, o que foi memorizado pode ser lembrado por meio de imagens ou descrição. Na coluna 3, reprodução, o ensaio é a principal característica desse processo, visto que são traduzidas as imagens ou descrições no comportamento real. E,

na coluna 4, motivação, o desempenho é manifestado por influências externas, reforço vicário e reforço interno. Tem relação direta com a vontade para realizar.

Em sua teoria, Bandura (1997) faz referência ao modo de influências da modelagem a partir das informações que transmitem e que são captadas pelo observador, e apresenta fatores relevantes para o processamento cognitivo de informações modeladas. Os principais fatores de influência da modelagem citados por Bandura são: Similaridade do Desempenho, Similaridade de Atributo, Multiplicidade e Diversidade de Modelagem, Modelagem Magistral e Competência do Modelo. Para cada fator de influência, Bandura aborda uma ou mais características.

A influência da similaridade do Desempenho serve para modelar a crença do observador em sua própria eficácia. Para Bandura, os observadores elevam sua crença de eficácia quando observam o sucesso modelado no outro e diminuem sua eficácia com os fracassos modelados.

Na similaridade do atributo, são consideradas características pessoais que se sobressaem das capacidades de desempenho. Por exemplo, a influência da idade e o gênero tem maior peso.

A multiplicidade e Diversidade de Modelagem está expressa na oportunidade ampla que a pessoa tem quando observa, por exemplo, várias mudanças de *status* das pessoas e não se baseia num único modelo.

A modelagem magistral é o modelo que gradativamente vai ampliando seus efeitos no enfrentamento da pessoa; relaciona-se ao modelo de perseverança e, aos poucos, a pessoa vai superando suas dificuldades.

Por fim, a competência do modelo se refere às habilidades e estratégias que os modelos exibem. Modelos competentes exigem mais atenção e exercem maior influência instrucional.

Na teoria de Bandura, o aprendizado se inicia por um evento modelado de alguma atividade da vida real, um modelo simbólico ou uma combinação de modelos que resultam no desempenho correspondente ao observador. O que se explica a teoria de autoeficácia de Bandura, como cerne da teoria social cognitiva, reside no fato de que afetos no comportamento, integrados aos processos cognitivos de aprendizagem, são significativamente complementares e essenciais para o desenvolvimento, desempenho e desenvoltura da pessoa em seu ambiente.

O próximo capítulo trata dos estudos relacionados ao construto da autoeficácia na perspectiva de apoio teórico às práticas ou sugestões de como docentes podem lidar com estudantes a partir da perspectiva da dimensão afetiva da autoeficácia.

#### 4 ESTUDOS RELACIONADOS

Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se como estratégia a busca por artigos científicos produzidos no período de janeiro de 2013 a abril de 2017, publicados em bases de dados confiáveis como: plataforma Web of Science, LILACS, SciELO, the Taylor & Francis Online website e Google Acadêmico. No acesso a essas plataformas, buscou-se pelos termos *self-efficacy*, *methodology in accountant*, *learning in accountant*, autoeficácia, ensino em contabilidade, práticas no ensino de contabilidade e, desse levantamento de referências, foram encontrados os artigos evidenciados no Quadro a seguir.

Quadro 3 - Pesquisas relacionadas à temática

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
The mindset and sel-efficacy beliefs of accounting students: a comparative study of first time and repeating students taking a first year accounting course.	<b>BEATSON</b> Nicola	2016
Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students.	<b>BYRNE</b> , Marann, <b>FLOOD</b> Barbara & <b>GRIFFIN</b> Julie.	2014
Exploring the Dimension of Self-Efficacy in virtual world Learning Environment, Task, and Content.	<b>NOYELLES</b> , de Aimee <b>HORNIK</b> , Steven R. <b>JOHNSON</b> Richard D.	2014
Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais.	<b>MIRANDA</b> , Gilberto José <b>ROGERS</b> Pablo; <b>OLIVEIRA</b> Karine Gonzaga de; <b>SILVA</b> , Vanessa Ramos da	2014

Fonte: elaborado pela autora

O artigo *The mindset and self-efficacy beliefs of accounting students: a comparative study of first time and repeating students taking a first year accounting course* (BEATSON, 2016) investigou a mentalidade e as crenças de autoeficácia de estudantes na disciplina de contabilidade introdutória do primeiro ano de curso universitário. Nesse estudo, a autora verificou o comportamento de alunos que estavam fazendo pela primeira vez a disciplina, comparando aos alunos que estavam repetindo essa mesma disciplina.

O conceito de mentalidade adotado por Beatson está sustentado na Teoria de Mentalidade de Deweck (2000). O significado de mentalidade, no estudo de Beatson, refere-

se ao comportamento de alunos que apresentam uma mentalidade fixa, que não conseguem se desenvolver daqueles com mentalidade que desejam se desenvolver. No entendimento desta autora, a mentalidade tem um conceito mais amplo: está relacionada à maneira de pensar do indivíduo que leva a um comportamento de avanço ou não do comportamento. Isso difere do pensamento utilizado por Beatson, que categoriza a mentalidade em fixa ou de crescimento. Beatson considerou que indivíduos que têm uma mentalidade fixa tem pouca confiança em suas habilidades. O indivíduo com mentalidade de crescimento tem um nível muito mais resiliente, de autoeficácia e confiança em sua capacidade de alcançar aquilo que deseja. Para cada uma das mentalidades e autoeficácia, Beatson utilizou escalas específicas. Para medir a autoeficácia, Beatson utilizou três escalas de autoeficácia na perspectiva de: 1. Sucesso acadêmico (confiança na capacidade de passar de ano); 2. Extroversão acadêmica (confiança na capacidade de pedir ajuda); 3. Organização acadêmica (confiança na capacidade de estudar de forma organizada). O resultado na pesquisa de Beatson (2016) concluiu que os estudantes que haviam sido reprovados obtiveram pontuação menor na escala de autoeficácia que mediu o **sucesso** acadêmico e na escala de autoeficácia que mediu a extroversão. Já na escala de autoeficácia sobre organização no curso, os estudantes que estavam repetindo demonstraram ter confiança na capacidade para se organizarem novamente no curso.

O estudo de Beatson difere da presente Tese nos seguintes aspectos: (1) quanto ao objetivo da investigação na autoeficácia que se deseja conhecer, o efeito da autoeficácia para a confiança e o desempenho de estudantes; e (2) a escala de autoeficácia utilizada. Nesta Tese, utilizou-se a escala de autoeficácia geral e não uma escala específica como Beatson adotou. Outro aspecto é que, nesta Tese, se faz a avaliação da autoeficácia geral antes e após a realização do curso, para saber se houve modificação no comportamento de autoeficácia do aluno. Na pesquisa de Beatson, a autoeficácia é estudada como comportamento ou atitudes comportamentais do aluno durante a universidade.

O estudo de Beatson contribui para esta pesquisa para ampliar a visão sobre a análise da autoeficácia percebida nos estudantes de Ciências Contábeis e no seu desempenho no curso, confirmando ser essencial observar a confiança do aluno em sua aprendizagem.

O artigo *Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students* (BYRNE *et al.*, 2014) se preocupou em avaliar a variação do desempenho quanto ao gênero e observou a baixa confiança nos estudantes do primeiro ano de curso em disciplinas de contabilidade. Byrne *et al.* (2014) concluíram que existe pouca diferença no desempenho entre homens e mulheres e que os estudantes que estudavam antecipadamente os conteúdos e cumpriam prazos apresentavam um resultado com autoeficácia melhor. O diferencial nesta

Tese está na busca para elevar a autoeficácia nos estudantes por meio de modelagem nas atividades pedagógicas, sem distinguir o gênero.

A pesquisa de Noyelles *et al.* (2014), *Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virtual World Learning: Environment, Task and Content*, desenvolveu um curso no Second-Life<sup>12</sup> e testou a autoeficácia em duas dimensões: domínio da aprendizagem do conteúdo de contabilidade e domínio da operação no mundo virtual. A aproximação com esta Tese é a experimentação da autoeficácia em ambiente computacional. Contudo, o estudo de Noyelles *et al.* (2014) concluiu que existem diferenças na autoeficácia para cada domínio estudado, mas a autoeficácia de aprendizagem no domínio do conteúdo e a autoeficácia de operação no mundo virtual se correlacionam durante a aprendizagem. Todavia, a tese se diferencia desse estudo quanto ao ambiente em que se desenvolve o curso, quanto à operacionalidade do curso e quanto aos objetivos do curso. O estudo de Noyelles *et al.* (2014) traz uma experiência com uma tecnologia diferente da utilizada nesta Tese e com uma proposta de ensino tecnicista com autoeficácia. O estudo de Noyelles fortaleceu a compreensão sobre a aplicação da autoeficácia no domínio das ciências contábeis, pois desenvolveu conteúdo de contabilidade executado no ambiente virtual como realidade. Esse estudo ajudou no interesse para esta pesquisa no tocante a ser possível desenvolver um *design* com autoeficácia no curso elaborado na Tese.

A pesquisa intitulada *Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais* (MIRANDA *et al.*, 2014), essa pesquisa analisou um conjunto de estados afetivos, inclusive a autoeficácia, os quais denominou de variável comportamental. Essa pesquisa foi desenvolvida na abordagem quantitativa e correlacionou a variável autoeficácia com desempenho.

Nesta Tese, a autoeficácia e o desempenho são considerados categorias de análise no comportamento de estudantes no curso modelado na fonte de autoeficácia experiência vicária. Miranda *et al.* (2014) concluíram que não existe correlação de autoeficácia e desempenho, diferente desta Tese que não almeja comprovar correlações entre variáveis, mas propõe que a autoeficácia fortaleça o desempenho do estudante na perspectiva de tornar o estudante mais autoconfiante em suas práticas. O trabalho de Miranda *et al.* (2014) se aproxima desta Tese na perspectiva de testar construtos teóricos ao ambiente acadêmico, diferenciando, contudo, pelo tratamento quantitativo atribuído à autoeficácia. Contribui para esta pesquisa medir o construto da autoeficácia, associado à autoestima, mas difere do aspecto abordado nesta Tese

---

<sup>12</sup> Second Life (SL) é um ambiente virtual e tridimensional que simula, em alguns aspectos, a vida real e social do ser humano. Second Life pode ser traduzido como segunda vida, significando que a primeira vida é a vida real e a segunda vida é a vida virtual. (<http://secondlife.com/>).

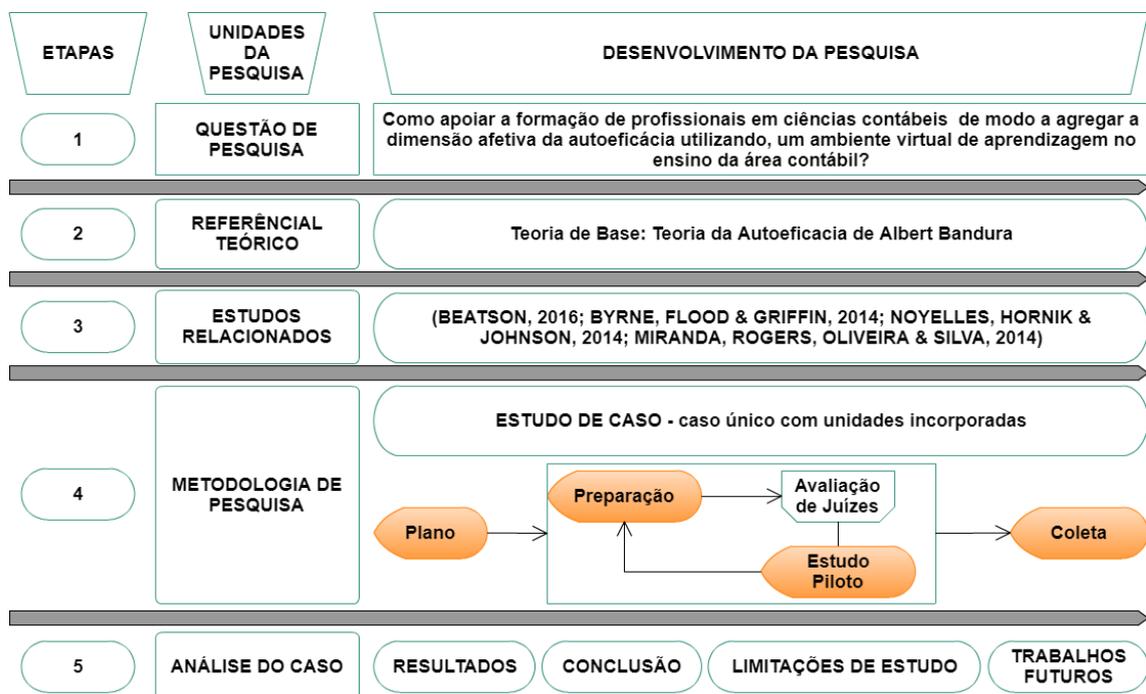
quanto à abordagem da autoeficácia que, neste estudo, identifica a dimensão afetiva da autoeficácia e, no estudo de Miranda *et al.* (2014), a abordagem da autoeficácia é identificada na dimensão cognitiva.

Assim todos os estudos relacionados encontrados contribuíram para reflexões da autora durante os achados na pesquisa.

## 5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo, denominado Percurso Metodológico, apresenta todo o caminho percorrido para responder a questão de pesquisa e explicitar como os objetivos definidos foram alcançados. Assim, neste estudo, a metodologia “representa mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas e indica a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico”. (LAVILLE, 1999).

Figura 4 Percurso Metodológico da Pesquisa



Fonte: YIN (2015)

A pesquisa foi conduzida de acordo com a Figura 4, que delineia todo o processo metodológico que resultou na elaboração do piloto e consequente estudo de caso conforme orientação de YIN (2015).

### 5.1 MODELO DE ESTUDO

O modelo de estudo proposto na Tese traz a discussão da aplicação teórica que foi objetivada num projeto piloto e, posteriormente, gerado um estudo de caso único com unidades incorporadas.

Necessariamente, importa destacar que a autoeficácia acadêmica é investigada em três

diferentes perspectivas. A Tese é desenvolvida na perspectiva de *relação da autoeficácia do aluno correlacionada com construções de motivações, performance e desempenho acadêmico em que se enquadra esta Tese*. (BANDURA, 1996; PAJARES, 1996). Desse modo, foi importante escolher a concepção do ensino em que se propõe ter o suporte no construto da autoeficácia para chamar atenção aos aspectos afetivos necessários à aprendizagem. Contudo, a abordagem de ensino que permeou a Tese o planejamento de aula centrado no professor. O planejamento nesse modo define objetivos comportamentais, análise de tarefa e taxonomias de ensino (SANTROCK, 2009).

Dessa maneira, o modelo de aprendizagem da experiência vicária, desenvolvido por Bandura (1977), é compatibilizado nessa abordagem tornando-a mais viva à experiência de aula. O objetivo maior na Tese é o desenvolvimento de ações pedagógicas que possam gerar mudanças no desempenho dos alunos, na concepção da prevalência de afetos na autoeficácia imersa, nas atividades do curso como apoio ao comportamento eficaz. Nessa perspectiva, foi adotado para ensaio na Tese o modelo de elaboração das tarefas ou atividades que contenham atributos do observador (aluno) das etapas de Atenção, Retenção, Produção, Motivação que pudessem ser modeladas na comunicação por meio de recurso de **áudio** ou **vídeo**. Contudo, essa modelagem permitiu observar os impactos no desempenho do sujeito (aluno) por meio da expressão do conteúdo (BANDURA, 1979).

Nesse modo, a expressão do aluno percebida é considerada a resposta afetiva, o que favoreceu a elaboração de uma taxonomia aos eventos modelados por Bandura (1997) nos processos cognitivos, apresentados no Quadro 3. Desse modo, o que se deseja na investigação é demonstrar o elo entre cognição e afeto que, no entendimento desta autora, não deve estar dissociado na práxis docente. Shunk (2008) comenta que cognição e afeto se integram. Damásio (2012), na neurociência, amplia a discussão sobre corpo, emoção e sentimento que, juntos, comprovam o afeto. Nessa compreensão, “as emoções desempenham uma função na comunicação de significados a terceiros e podem também ter o papel de orientação cognitiva” (DAMÁSIO, 2007, p. 128), isto é, as emoções principiam a aprendizagem. No mesmo entendimento, Damásio continua: “Um sentimento em relação a um determinado objeto baseia-se na subjetividade da percepção do objeto, da percepção do estado corporal criado pelo objeto e da percepção das modificações de estilo e eficiência do pensamento que ocorrem durante todo esse processo” (DAMÁSIO, 2012, p. 143).

Nessa perspectiva, entende-se a realização do afeto modificando o comportamento durante o processo de ensino para resultar a aprendizagem.

Bandura (1977) direcionou o estudo de autoeficácia em sua teoria na dimensão afetiva para cura do estresse, ansiedade e depressão na condição de afetos que impactam o comportamento de resposta do sujeito. Na perspectiva acadêmica, esses fenômenos podem acontecer também nesse domínio, tendo como causas questões de cognição e afetos observados na vivência desta autora como docente, bem como no estudo de Zimermann (2000).

Dessa maneira, o modelo de ação pedagógica proposto na Tese enfatiza os processos de aprendizagem da experiência vicária, nas ações ou atividades, com o significado de ressaltar a afetividade inerente a esse processo. Desse modo, está sendo proposto ao aluno vivenciar, por meio de sua fala ou vídeo, a emoção de se autovencer pela exposição do conhecimento aprendido. O modo como está sendo proposto é voltado para o fortalecimento da autoeficácia do sujeito (aluno), na condição de força motriz para modificar o comportamento, identificado no estudo pelo resultado do Desempenho.

Por isso, o referencial teórico foi desenvolvido em capítulos distintos, optando-se pela interdisciplinaridade de áreas na qual se deseja aproximar a Teoria da Autoeficácia como estratégia de comportamento ao contexto Técnico do Ensino de Contabilidade, mediando essa relação num Ambiente Virtual de Aprendizagem.

A Autoeficácia é concebida como Construto compreendido na “Psicologia Positiva”, como sentimento de motivação na capacidade humana possível de ser avaliada Sheldon e King (2001, p. 216) e como autocracia por Bandura (1977); Shunk (2008); Hutz (2014); Pajares (1996); Polydoro (2007). Em qualquer perspectiva, a ideia central da autoeficácia apresenta dimensão ampla na sua estrutura que envolve estados ou expectativas de resposta ou resultado do comportamento, apresentando características independentes que podem ser relacionadas em um dos seus aspectos a estudos como da autorregulação, autoestima, dentre outros construtos.

A Autoeficácia foi associada à Autoestima na Tese para evidenciar que a primeira é autocracia positiva quando o sujeito acredita em sua capacidade para fazer e a segunda representa um aspecto avaliativo do autoconceito, que pode ser positivo (autoaprovação) ou negativo (depressão) (HUTZ *et al.*, 2014 p. 85). Esses dois construtos percebidos na Tese servem para complementar a análise do comportamento.

Autoeficácia relacionada a gênero e idade significa entender que a autoeficácia não é estável ao longo da vida e que costumes e diferenças culturais podem distinguir comportamentos do indivíduo (BANDURA, 1997). Esta generalização (homem e mulher) pode ser assumida para o desempenho.

Tratar o Desempenho no aluno é conjugar processos cognitivos e afetos (BANDURA, 1977; NOYELLES, 2014; ZIMEERMANN, 2008). A autoeficácia e o desempenho como componentes da Tese estão relacionados por meio de aproximação de diferentes áreas (Psicologia, Ciências Contábeis e Educação com Tecnologia), visto que a práxis das ciências contábeis é bastante tecnicista e precisa ser desenvolvida no enfoque comportamental ainda pouco explorado nesse tipo de estudos em ambiente acadêmico (grifo da autora).

Relacionando Autoeficácia ao ambiente do curso é uma realidade não mais questionável que o uso das tecnologias na educação acelerou em transformações nesse contexto, gerando mudanças de paradigmas que necessitam da renovação contínua da pessoa e de estruturas sociais, na qual se inserem as instituições de Ensino Superior (BANDURA, 1997).

Nesse sentido, o uso de tecnologias tem levado as pessoas a novos aprendizados que impactam as suas vidas de tal modo que a tecnologia se desenvolve como domínio de aprendizagem assim como espaços de interações. Logo, novos comportamentos surgem por novas descobertas, o que estimula as pessoas na sua autocracia de eficácia pessoal. O uso de AVEA, como exemplo na tese MOODLE, promove interações pessoais mais profundas, já que seu uso exige dos alunos condições psicomotoras e habilidades (BANDURA, 1997) que, mediante ações pedagógicas, instiga o sujeito aluno a sentir-se capaz e se autovencer.

### **5.1.1 Representação do modelo de estudo**

Visto que os conceitos discutidos na Tese são de natureza subjetiva, como Autoeficácia e Afeto no desempenho, os mesmos precisam ser materializados na mediação com MOODLE para visualização desses fenômenos. O melhor é analisar na perspectiva de Estudo de Caso único com múltiplas fontes de evidência em que se estabelecem Unidades de Análises cujas evidências são discutidas das Fontes dos Dados (YIN, 2015). Para entender o Caso, foi elaborado um projeto piloto. Com os resultados obtidos no piloto, foi realizado um estudo de caso único com unidades incorporadas, formado por grupo de controle, e o caso, cuja unidade de análise é composta por alunos da UFMA. Esses alunos foram escolhidos exclusivamente por ser o ambiente de exercício de docência da autora.

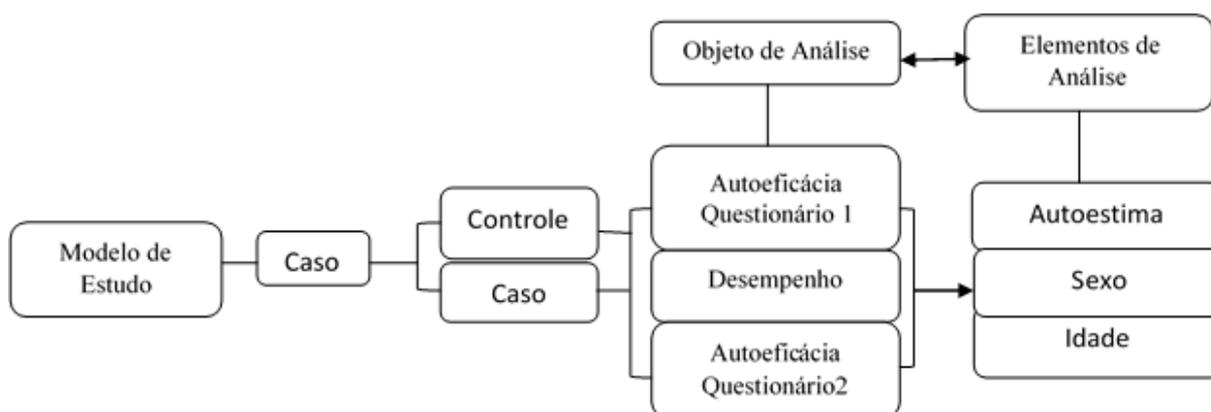
Na perspectiva de análise, a afetividade visualizada na Autoeficácia no Desempenho e na Autoestima foi percebida na pesquisa, no AVEA. A autoeficácia percebida e a Autoestima foram coletadas por meio de escalas vinculadas por *links* a esses questionários. O Desempenho é avaliado nas expressões do comportamento do sujeito (aluno) e nas respostas inseridas nas

atividades no ambiente MOODLE, espaço vivencial da modelagem (BANDURA, 1977, 1979), confirmadas também pelo questionário de Avaliação no final do curso. Outras análises realizadas foram em mensagens de *e-mails*, como forma complementar e fundamental na comunicação.

Contudo, não se abstrai no estudo o que está sendo observado de um contexto da realidade social: a percepção de sujeitos, cujos atributos sociais (idade e sexo) surgem de uma combinação de estereótipos culturais e supergeneralização destacados como fatores de influência em avaliações comparativas (BANDURA, 1997).

Desse modo, a representação do modelo de estudo é ilustrada na Figura 5, para evidenciar que interações serão realizadas na análise.

Figura 5 - Modelo de estudo



Fonte: elaborado pela autora

## 5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção trata das características metodológicas da pesquisa. A abordagem da pesquisa escolhida é qualitativa-descritiva.

Segundo Sampiere (2013, p. 376), o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva em um ambiente natural ou em relação ao contexto. O ambiente no estudo é acadêmico, voltado para percepções no ensino de graduação em Ciências Contábeis.

Esta pesquisa se configura em estudo de caso único, comum com unidades incorporadas, e se desenvolveu a partir de proposição teórica (YIN, 2015, p. 140). A proposição teórica do estudo é de que a Autoeficácia pode ser restaurada no aluno pelas Fontes de Informação de Eficácia (BANDURA, 1977). Daí ser conduzido o estudo de caso. O caso relaciona-se ao domínio de ensino e envolve a percepção sobre o reforço na autoeficácia para desenvolver o desempenho de alunos. E o alcance na pesquisa é a descrição, que procura especificar as propriedades e os perfis de pessoas (alunos) ou qualquer outro fenômeno que possa ser submetido a uma análise.

A definição da pesquisa enquanto estudo de caso único e incorporado constituído num estudo de caso quase-experimento. Segundo, Selltiz *et al.* (1976), um estudo de caso com delineamentos quase experimentais fornece um meio de analisar alguns tratamentos sociais que ocorrem naturalmente, coletando dados de um número suficiente de sujeitos (alunos), num tempo suficiente para rejeitar muitas ameaças à validade interna, de tal modo que, mesmo sem a distribuição aleatória, será possível inferir causas e efeitos. Nesta pesquisa, o estudo de caso com essas características é compreendido pela pesquisadora como estratégia de pesquisa que define: o número de elementos da coleta, as unidades de análise e a estratégia de análise dos dados.

Para Yin (2015, p. 55, 153), a justificativa para caso único tipo comum é o objetivo de *captar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana* - neste estudo, o ensino com autoeficácia, *por causa das lições que pode fornecer sobre os processos de ensino relacionado a algum interesse teórico* de aprendizagem realizada com cognição e afeto. Nessa concepção, este estudo se enquadra nessa classificação.

Bruyne, Herman e Schoutheete (1977) asseguram que o estudo de caso explica sua importância por reunir informações numerosas e detalhadas que permitem apreender a totalidade de uma situação. A quantidade das informações detalhadas auxilia o pesquisador a ter maior conhecimento e possibilitar que encontre solução às questões pertinentes ao tema estudado.

Para Yin (2005, p. 32), o método de estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Logo, o fenômeno a ser investigado neste estudo é o comportamento dos alunos com reforço na autoeficácia num curso realizado a distância.

A definição da unidade de análise depende da maneira como é definida a questão inicial de pesquisa (YIN, 2015, p. 34). Para este estudo, as unidades de análise são os alunos

das salas virtuais, distinguindo-os pela sala com reforço de autoeficácia e sem reforço de autoeficácia. Portanto, a escolha por um estudo de caso incorporado deve-se ao fato de ter mais de uma unidade de análise, que ficou definida quanto ao número de alunos matriculados nas respectivas salas virtuais, com critério de inclusão somente os que concluíram o curso, realizando todas as atividades. Desse modo, as unidades de análise, alunos, trazem ao estudo uma riqueza de informações.

Outro aspecto definido no estudo relacionado às unidades de análise e ao estabelecimento da questão de pesquisa e suas questões derivadas são as proposições criadas que visam refletir sobre a teoria e buscar por evidências relevantes no estudo (YIN, 2005, p. 42). Ao longo do estudo, foram constituídas as seguintes proposições:

a) A percepção de eficácia pessoal do aluno pode ser restaurada no ensino a distância a partir de atividades pedagógicas modeladas nas fontes de informação de eficácia na experiência vicária;

b) O percentil de autoeficácia do sujeito parece variar após a realização do curso;

c) O percentil de autoeficácia do sujeito parece não variar após a realização do curso;

d) A autoeficácia do aluno pode ser apoiada com o modo de ensino modelado na experiência vicária.

Escolheram-se para o estudo alunos do curso de Ciências Contábeis da UFMA, por ser este o espaço de atuação da pesquisadora e pelo fato de que não há diferença no sentimento de autoeficácia entre alunos das IFES, por ser esta crença inerente ao ser humano. Nesse sentido, reafirma-se a característica do estudo como estudo de caso único comum incorporado e não em estudo de casos múltiplos pelo fato de que não há replicação literal nos resultados similares nem contrastação nos resultados.

Outro aspecto quanto à consideração de ser um caso incorporado é o fato de que, como existe somente um turno para o curso de ciências contábeis da UFMA, foi estabelecido que alunos, a partir do 5º semestre do curso, poderiam realizar o estudo. E considerando que um único professor aceitou colaborar com o estudo foi contatado os alunos do período da disciplina administração financeira e da disciplina teoria da contabilidade desse professor, de tal forma que os alunos que aceitaram e concluíram o curso, compuseram a amostra.

### 5.3 CONTEXTO ORGANIZACIONAL DO ESTUDO

O modelo de estudo se desenvolveu na modalidade a distância, com a elaboração e análise de um curso à distância, escolhido por permitir o desenvolvimento de estudantes, com o uso de tecnologia digital utilizada como extensão da comunicação e leitura dos estudantes, que concebem a aprendizagem de conteúdos diferenciados no suporte tecnológico, considerando que nessa modalidade de ensino a afetividade está presente na aprendizagem.

Desse modo foi conjugada a tecnologia móvel a um ambiente virtual, resultando no enriquecimento do objeto de estudo a nível teórico e prático pela forma em que foi utilizado os recursos tecnológicos, tornando funcional, dinâmico e real a experiência do estudo sustentado na teoria da autoeficácia com suporte na tecnologia.

Conforme Silva (2014), no ensino a distância o professor avalia a produção do aluno, supervisiona, acompanha, media e facilita. O ensino a distância favorece o autodidatismo no aluno, focado na aprendizagem, diferindo do ensino presencial focado no ensino do professor. Nessa perspectiva, o uso de tecnologias afeta o comportamento em sala de aula e, conseqüentemente, no ambiente de trabalho. Por essa razão, se escolheu a modalidade de ensino a distância para desenvolver a dimensão afetiva imersa no ensaio da autoeficácia (BANDURA, 1977) contextualizada na elaboração dos conteúdos e nas estratégias de aprendizagem apoiada na tecnologia. De outro modo, essa prática de ensino pode ser desenvolvida no modo presencial ou mista, mas Silva (2014) acentua que, com o ensino a distância, uma nova geração de líderes ou “nativos digitais” tem surpreendido o mercado empresarial e globalizado, apresentando comportamento, valores e atitudes novas em relação ao modo de aprender, fazer e se comportar frente às diferentes situações. Concordando com a autora, desenvolve-se a pesquisa na modalidade a distância. Embora a estratégia desenvolvida possa ser replicada no modo de ensino presencial ou semipresencial a escolha pela realização do curso a distância foi incentivada pelas características de mobilidades a disponibilidade de horário de estudo que motivam o estudante a acessar a qualquer momento (SILVA,2014). Essa modalidade representou um aprendizado mútuo para a pesquisadora e para os alunos, conforme resposta no questionário de avaliação (APÊNDICE E)

O contexto do estudo prevê a criação de uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de estratégias com autoeficácia para o ensino. Essa ferramenta está desenvolvida na Plataforma *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* MOODLE, num curso a distância denominado Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria. O MOODLE é adotado por universidades públicas e privadas no Brasil por intermédio do programa do Governo Federal Universidade Aberta do Brasil – UAB. É uma plataforma livre e de fácil usabilidade,

utilizado em muitos países. A escolha dessa plataforma se sustenta, além do programa da UAB, na utilização durante a realização de disciplinas, no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, no Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias de Educação (CNTED) e também é utilizada por estudantes na UFMA. Acesso a essa plataforma se deu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde se administrou e realizou a pesquisa. O sítio de acesso foi: [www.moodle2.cinted.gov.br](http://www.moodle2.cinted.gov.br) – menu DINTER-MARANHÃO. A ferramenta denominada **curso** é abordada no item 5.4.

O significado do curso é trazer o aluno à realidade profissional, na subárea de auditoria, por ser esta especialidade das Ciências Contábeis muito relevante à profissão e atrativa pelo olhar de investigação, além da contribuição que o profissional de auditoria pode dar à sociedade de modo geral e do perfil desejado para esse profissional.

Após a criação do **curso** para o estudo, constituiu-se o projeto piloto com alunos da pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Após análise do resultado do projeto piloto, foi desenvolvido um caso quase experimento, como estudo de caso, com alunos de graduação em Ciências Contábeis, cursando a disciplina Administração Financeira e Teoria da Contabilidade na instituição: Universidade Federal do Maranhão - UFMA.

Como procedimento inicial para o chamamento dos alunos, foi contatado um professor do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para apresentação do curso e, em seguida, foi perguntado a respeito da possibilidade de aplicação de curso como piloto para alunos de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração que atuam ou pretendem atuar como docentes. O mesmo procedimento foi adotado com um professor de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão para a realização efetiva do experimento no estudo de caso.

#### 5.4 CURSO DESENVOLVIDO NA PERSPECTIVA DE AUTOEFICÁCIA

Bandura (1997) comenta que o crescimento das tecnologias e do conhecimento gerado aumentou a competência humana de transformar ambientes, devido à adaptação das pessoas com uso de tecnologia no ambiente em que atuam. O pensamento de Bandura (1997) é corroborado pelo pensamento de SILVA (2014) que comenta haver uma relação de troca, ocasionada pela afetividade regulada no relacionamento humano que criam ambientes sociais saudáveis. O conversor, o dialogador, o ensinar e aprender ganham um novo contorno nesse cenário de relações que ocorre tanto na escola virtual quanto na presencial, por meio de

tecnologia. Nesse sentido, o exemplo do MOODLE como tecnologia na educação serve de modelo simbólico BANDURA (1997) no estudo e permite a representação de processos cognitivos e viabiliza a comunicação das emoções na abordagem computacional. Um modelo simbólico pressupõe significados, e o pensamento pode ser representado por palavras, imagens e uma sequência de ações que podem ser desenvolvidas como estratégias cognitivas atreladas a recursos de áudio e/ou vídeo (LEFRANÇOIS, 2016, p. 273, 277). Portanto, a modelação é uma modalidade de aprendizagem com função instrutiva, em que modelos funcionam como transmissores de conhecimento, valores, habilidade, dentre outros. (BANDURA, 2002).

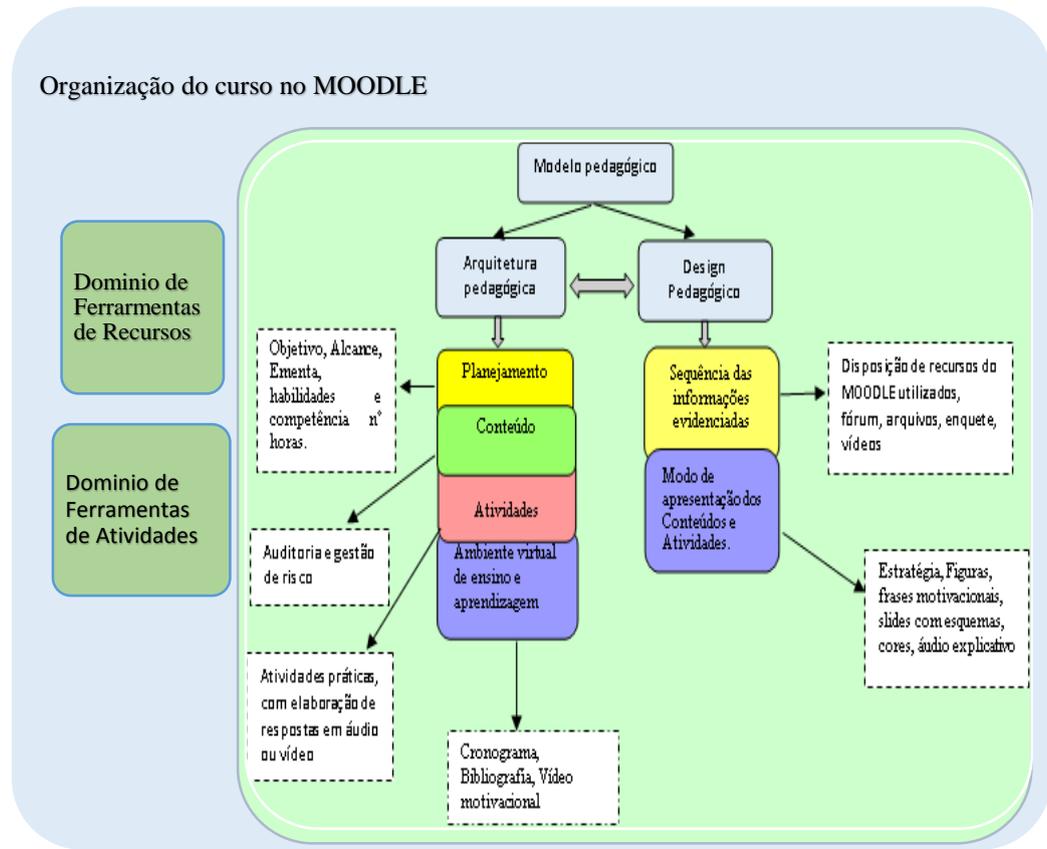
Por isso, a autoeficácia na experiência vicária foi experimentada na ferramenta **curso** e adaptada à capacidade dos recursos disponíveis no MOODLE.

A ferramenta **curso** tem o *design* criado na modelagem da experiência vicária, como apoio do reforço na autoeficácia do aluno. A modelagem vicária foi combinada com a maneira de apresentar as informações do conteúdo, sua disposição na página e como o modo de pedir para o aluno dar resposta às atividades em cada conteúdo.

Para testar a modelagem, foi replicado o curso de modo semelhante, modificando apenas os recursos utilizados como modelagem de treino de autoeficácia para recursos de aprendizagem sem evidência específica de autoeficácia. Em cada curso, houve o cuidado com os aspectos de uso da plataforma e, respectivamente, o seu *design*.

Quando da organização do curso no MOODLE, foram verificadas quais ferramentas de recursos e quais ferramentas de atividades essa plataforma dispõe. Com base nesses recursos, foi desenhado o Modelo Pedagógico mostrado na Figura 6 a seguir, para evidenciar o que deve compor no curso quanto aos elementos de uma arquitetura pedagógica e de um *design* para o curso. Na arquitetura pedagógica, foram consideradas as quatro etapas com suas respectivas definições e, no design pedagógico, os elementos que vão dar evidência ao curso.

Figura 6 - Design do curso no MOODLE



Fonte: elaborado pela autora

Na arquitetura pedagógica, as quatro etapas essenciais para concepção do curso foram: o Planejamento que definiu o objetivo do curso; Habilidades e Competências pretendidas para o aluno; ementa do curso mostrou quais temas são abordados; e a sua organização. As atividades foram definidas para realizar o processo de aprendizagem com atenção, retenção do conteúdo, reprodução e motivação. Na atividade, é mostrado o que pode causar mudança no comportamento do aluno. A página do curso acolhe todo esse conjunto de informações e é apresentado por meio do Design Pedagógico que se refere à disposição dos recursos no MOODLE e mostra a sequência de informações, o modo de apresentação dos conteúdos e atividades com as estratégias, figuras, *prompts* que vão caracterizar a teoria da autoeficácia no curso.

Após elaborado o *design* do curso no MOODLE, para compreensão e visualização do que e como deve ser criado o curso, apresentam-se as etapas de elaboração.

#### 5.4.1 Etapas da modelagem da autoeficácia no curso

- **Primeira Etapa**

Interpretação do significado dos processos de Atenção, Retenção, Produção e Motivação e atributos do observador evidenciados no Quadro 2 e interpretados no Quadro 4 a seguir para aplicação desses eventos no *design* do curso. No Quadro 5, é apresentada a interpretação feita sobre atributos do observador (aluno), para se compreender o que acontece em cada processo.

Quadro 4 - Ressignificação dos processos de aprendizagem

<b>Processo Atenção</b>	<b>Eventos Modelados</b>	<p><b>Saliência</b> - relacionou a aparência do curso nos conteúdos.</p> <p><b>Valência afetiva</b> - considerou aspectos do curso que possam chamar atenção, sendo comprovada com a expressão do aluno demonstrada nas atividades como resultado da apropriação do conteúdo.</p> <p><b>Complexidade</b> - a quantidade de informações relacionadas e detalhadas nos conteúdos e atividades.</p> <p><b>Acessibilidade</b> - conteúdo e recursos acessíveis no manuseio.</p> <p><b>Valor funcional</b> - a motivação a ser despertada pelo objeto de aprendizagem que é o vídeo motivacional.</p>
<b>Processos de Retenção</b>	<b>Construção Cognitiva</b>	<p><b>Codificação simbólica</b> - símbolos usados para representar o conteúdo, recursos de arquivos, vídeos, slides.</p> <p><b>Organização cognitiva</b> - a disposição do conteúdo em relação à ordem, sequência como o conteúdo deve ser transmitido em relação à temática.</p>
	<b>Ensaio</b>	<p><b>Cognitivo</b> - a formatação do conteúdo organizado e o conhecimento relacionado a ele.</p> <p><b>Enativo</b> - a forma das sequências do conteúdo na explicação e disposição do mesmo.</p>
<b>Processos de Produção</b>	<b>Orientação Representacional</b>	<p><b>Produção de resposta</b> - exemplos apresentados no conteúdo explanado, orientação organizada para conduzir o raciocínio no aluno.</p> <p><b>Encenação guiada</b> - sistematização do conteúdo em sequência, vídeo explicativo.</p>
	<b>Ajuste Corretivo</b>	<p><b>Acompanhamento das promulgações de Informação de feedback</b> - Questões de fixação do conteúdo feitas por mensagem.</p> <p><b>Correspondência de concepção</b> - Aplicação contextualizada do conteúdo.</p>
<b>Processos de Motivação</b>	<b>Incentivos externos</b>	<p><b>Sensorial</b> - frases motivacionais no início da seção e acompanhamento por mensagens.</p> <p><b>Tangível</b> - mensagem com imagem.</p> <p><b>Social</b> - comunicação imediata aos alunos.</p> <p><b>Controle</b> - controle de respostas recebidas e prazo.</p>
	<b>Incentivos Vicários</b>	<p><b>Benefícios observados</b> - conteúdo de modo mais leve, por meio de cores e esquemas.</p> <p><b>Custos observados</b> - Dificuldades para manuseio da plataforma, horário de acesso ao curso.</p>
	<b>Auto Incentivos</b>	<p><b>Tangível</b> - Acesso repetido no mesmo conteúdo.</p> <p><b>Auto avaliação</b> - Quiz e questionário.</p>

Fonte: elaborado pela autora, após leitura e reflexão sobre a obra de Bandura (1997)

Quadro 5 - Respostas Afetivas na Autoeficácia

Processos	Atributos do observador	Respostas afetivas (Releitura da Autora)
<b>Atenção</b>	-Conjunto perceptual -Capacidades cognitivas -Preconceitos cognitivos -Nível de excitação -Preferências adquiridas	Entende-se que, no processo de atenção, emoções e sentimentos são percebidos pelo aluno quando olham a página do curso. Causa impressão o conjunto de informações evidenciadas. O afeto é causado pela percepção e pelas seleções que são feitas na mente.
<b>Retenção</b>	-Habilidades cognitivas -Estruturas cognitivas	Ao ver os ícones, imagens e ler todo o material, o aluno, de acordo com seu conhecimento anterior ou se for o primeiro contato com o tema, busca pela compreensão e forma seu próprio modelo sobre o que viu, sendo reconhecido o afeto nesse momento de aprendizagem.
<b>Produção</b>	-Capacidades físicas -Componentes de sub-habilidades	O aluno reproduz de acordo com o que conseguiu formar e imaginar, valendo-se de suas capacidades pessoais. O afeto é reconhecido na resposta e expressão manifestada pelo aluno.
<b>Motivação</b>	-Preferência de incentivo -Preconceito de comparação social -Normas Internas	O aluno se automotiva dando sentido, quando relaciona a sua compreensão com referências escolhidas, por ele mesmo, como o que lhe agrada, o que acha interessante, como ele julga para si.

Fonte: elaborado pela autora com base na obra de Bandura (1997).

Após a interpretação dos processos cognitivos de aprendizagem na experiência vicária, foi feita a projeção do curso, conforme Quadro 6 e Quadro 7 a seguir.

Quadro 6 - Projeto do curso com autoeficácia

CONTEÚDOS	Recursos utilizados no MOODLE	CaracterísticasRecursos do MOODLE para Modelagem e avaliação da Autoeficácia	Processos cognitivos
<b>Risco Conteúdo 1</b>	<b>Conteúdo</b> Video Slide Slide com áudio Enquete Pergunta de avaliação escrita no ambiente	- Frases motivacionais -Vídeo com animação -Esquemas e cores -Conteúdo atualizado -Escolha para desafiar o conhecimento do aluno -Resposta gravada em áudio ou vídeo	<b>Atenção</b> <b>Retenção</b>
<b>Gestão de risco Conteúdo 2</b>	<b>Conteúdo</b> Slide com áudio Arquivo pdf Fórum Enquete	-Esquemas e cores -Conteúdo atualizado -Resposta em áudio ou vídeo postado na plataforma	<b>Reprodução</b> <b>Motivação</b>
<b>Planejamento de Auditoria e Gestão de Risco Conteúdo 3</b>	<b>Conteúdo</b> Slide com vídeo para conteúdo Arquivo pdf com atividade. Vídeo como modelo explicativo de resposta (efeito <i>copying</i> )	-Esquemas e cores -Conteúdo atualizado -Atividade modelada -Resposta gravada em áudio ou vídeo	

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 6, denominado projeto do curso com autoeficácia, evidencia às ações do planejamento do curso. O quadro é composto de quatro colunas. A primeira coluna mostra os títulos do conteúdo do curso, seguindo, na segunda coluna, os recursos didáticos escolhidos para desenvolvimento da estratégia, utilizados para o ensino desses conteúdos no MOODLE. Na terceira coluna, são apresentadas características do curso, realçadas na plataforma, em que se destacam o recurso e a estratégia de ensaio da autoeficácia do aluno em cada conteúdo. A característica de autoeficácia é caracterizada pela resposta em áudio ou vídeo postado na plataforma. A quarta coluna indica que todos os processos cognitivos foram adotados no planejamento da disciplina. São nesses processos que estão emergidos os processos afetivos.

Quadro 7 - Projeto de curso no modo convencional

<b>CONTEÚDOS</b>	<b>Recursos utilizados no MOODLE</b>	<b>Características Recursos do MOODLE para Modelagem e avaliação</b>	<b>Processos cognitivos</b>
<b>Risco</b> <b>Conteúdo 1</b>	<b>Conteúdo</b> Vídeo <i>Slide</i> <i>Slide</i> com áudio <b>Enquete</b> <b>Fórum</b>	-Vídeo com animação -Esquemas e cores -Conteúdo atualizado -Escolha para desafiar o conhecimento do aluno -Resposta escrita no fórum	<b>Atenção</b> <b>Retenção</b> <b>Reprodução</b>
<b>Gestão de risco</b> <b>Conteúdo 2</b>	<b>Conteúdo</b> Slide com áudio <b>Fórum</b> Arquivo pdf <b>Enquete</b>	-Esquemas e cores -Conteúdo atualizado - Resposta escrita no fórum -Atividade escrita	<b>Motivação</b>
<b>Planejamento de Auditoria e Gestão de Risco</b> <b>Conteúdo 3</b>	<b>Conteúdo</b> <i>Slide</i> com vídeo Arquivo pdf com atividade	-Esquemas e cores -Conteúdo atualizado -Atividade modelada -Resposta escrita digital enviada em arquivo pdf	

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 7, denominado projeto do curso no modo convencional, é composto também de quatro colunas, nas quais são evidenciadas ações do planejamento do curso. A primeira coluna mostra os títulos do conteúdo do curso, seguindo-se, na segunda coluna, os recursos didáticos escolhidos para o desenvolvimento da estratégia, utilizados para ensino desses conteúdos na plataforma. Na terceira coluna, são apresentadas características do curso, realçadas no MOODLE de modo convencional, significando que as atividades são respondidas na plataforma ou por meio de arquivo em *pdf* ou *word* postado. A quarta coluna indica que todos os processos cognitivos foram adotados no planejamento da disciplina. Contudo, a estratégia adotada mantém o ritmo do aluno nos moldes da aula presencial.

- **Segunda etapa**

Foram abertas duas salas virtuais com os respectivos cursos denominados Curso Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria, turma 1, T-1 e turma 2 – T-2, inserindo-se as informações sobre o curso conforme Figura 7.

Figura 7 - Sala virtual do curso

The screenshot displays the Moodle interface for the course 'Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria T1'. The main content area includes:

- Objetivo:** Contribuir para a formação do profissional de serviços contábeis que pretende atuar nas áreas de controle, auditoria e gestão. Orientando o candidato profissional que favoreça a sua compreensão como auditor, sobre as ameaças que afetam uma empresa e seu ambiente, e como o gestor de empresas identifica e lida com essas ameaças. O curso equivale a um conteúdo de aproximadamente 15 horas, a ser realizado no seu tempo de aprendizagem, mas observo, o prazo de início e término do curso.
- Ementa:** Risco; Gestão de Risco; Planejamento de Auditoria com enfoque no Risco em Auditoria.
- Habilidades e competências:** Dominar técnica de cálculo de risco de auditoria, análise de índices financeiros e tendências, elaborar um planejamento de auditoria no âmbito de risco. Desenvolver competências para identificar problemas reais de empresas.

Fonte: www.moodle2cinted.ufg.br – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Ao final das informações, foi inserido vídeo motivacional *embedded*, Figura 8, para apoiar o comportamento do aluno, ambientando-o ao contexto do curso (TORREZAN, 2009, p. 6).

Figura 8 Vídeo Motivacional para atrair os alunos para o curso

The screenshot shows the same Moodle course page, but with a video player embedded in the content area. The video is titled 'Vídeo Motivacional' and shows a landscape with a path leading to a tree. Below the video player, there is a small text box that reads: 'Este vídeo é uma mensagem de boas-vindas, ao curso Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria. Última atualização: Wednesday, 26 Sep 2016, 00:01'.

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

- **Terceira etapa**

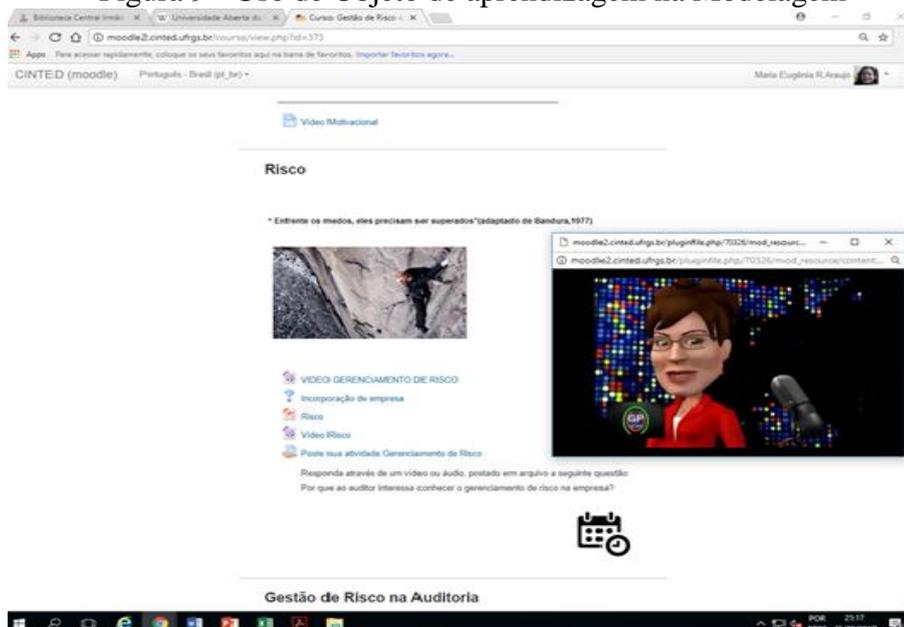
Nessa etapa, ocorreu a inserção dos conteúdos e atividades e foram escolhidos os recursos do MOODLE, mais adequados à proposta do curso.

O curso foi desenvolvido em três módulos, seguindo uma ordem para os conteúdos. Foram selecionados os recursos do MOODLE de acordo com a funcionalidade do recurso visando transmitir o conteúdo de modo mais eficaz.

O conteúdo e atividades foram baseados no livro de Auditoria de Gramling (2012).

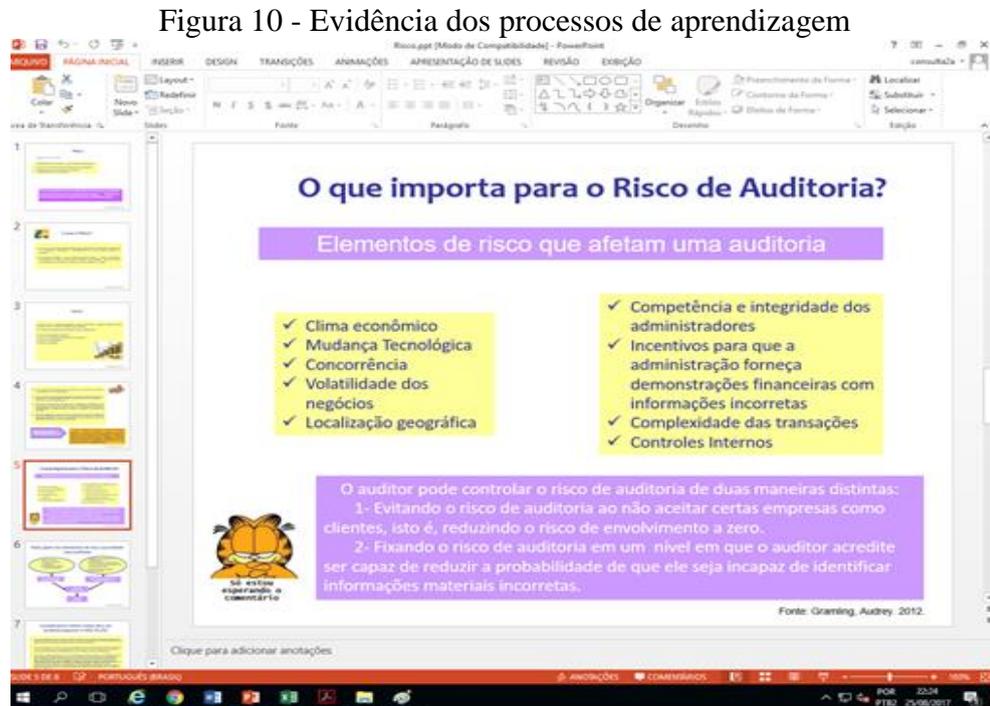
O módulo 1 iniciou com uma frase motivacional, que reforça a teoria da autoeficácia como modelo simbólico. Segue-se um vídeo que é um objeto de aprendizagem, abordando o conteúdo. Em seguida, o aluno responde um *Quiz (escolha)*, com a finalidade de buscar conhecimentos prévios (experiência enativa), ao mesmo tempo que serve de auto avaliação, em termos de conhecimentos gerais na área contábil. Após o quiz, é apresentado conteúdo com a explicação do professor nos recursos *powerpoint* e *movie maker*, que permitem ao aluno escolher se ele quer ler o material ou ver a imagem com som. Ao final do módulo, é apresentada a atividade escrita no recurso de rótulo para responder a atividade com recurso tarefa, que permite inserir arquivo, como vídeo e áudio. A Figura 9 evidencia o módulo 1.

Figura 9 - Uso de Objeto de aprendizagem na Modelagem



Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

A Figura 10 exemplifica cores, figuras e conteúdo modelado no processo de Atenção, Retenção, Produção e Motivação.



Fonte: [www.moodle2cinted.ufrgs](http://www.moodle2cinted.ufrgs) – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

As atividades escolhidas no curso visam restaurar a autoconfiança no aluno. No módulo 1, a primeira atividade do curso foi uma **Pergunta** que leva à reflexão sobre a leitura e organização da resposta e expressão lançada com recurso de rótulo para ser respondida por áudio e vídeo.

Cada atividade escolhida para o curso passou pela análise criteriosa dos atributos do observador Quadro 5, nos processos cognitivos na experiência vicária, exemplificado na tarefa 1 do módulo 1. A Tabela 1, no final desta seção, apresenta todas as atividades do curso.

### Módulo 1 - Tarefa ou Atividade 1

Responda, por meio de um vídeo ou áudio postado em arquivo, a seguinte questão:

*Por que ao auditor interessa conhecer o gerenciamento de risco na empresa?*

- Característica da Atividade

A atividade exige do aluno leitura e compreensão do conteúdo a ser transmitido, por áudio e vídeo, com resposta e expressão afetiva.

- Atuação do observador (aluno)

**Atenção** acontece no ato de ver e perceber o material em imagem, som, organização e cores. Nesse momento, o afeto está presente na interação do que é visto com o que é percebido. É feita na mente a seleção sobre os eventos modelados, conforme Quadro 5.

**Conjunto perceptual** – Ativado quando o aluno ler a pergunta e entender o que está sendo pedido na atividade.

**Capacidades cognitivas** - O aluno toma consciência se ele sabe responder.

Preconceitos cognitivos – São ativados quando da elaboração de modo mais sintetizado.

**Nível de excitação** – É a sensação de responder à atividade.

**Preferências adquiridas** – Diante da temática, o aluno define como e o que vai responder.

**Habilidades cognitivas** – Relaciona o modo ou estilo de como o aluno vai responder.

**Estrutura cognitiva** – Relaciona-se com as habilidades cognitivas quando ele vai estruturar sua resposta.

**Capacidade física** - Está relacionada à sua condição física de resposta.

**Preferência de Incentivo** - Ocorre quando o aluno se identifica ou não com a atividade.

**Componentes de sub-habilidades** - O aluno junta outras percepções para pensar sobre a atividade.

**Normas internas** - O aluno traz em si seu próprio mecanismo de reflexão sobre a atividade.

**Retenção** acontece após a atenção e depende de como está estruturado o conteúdo ou informação nos materiais. Porém a sua confirmação só é percebida na resposta e expressão do aluno nas atividades.

Habilidades cognitivas e estruturas cognitivas – O conteúdo da atividade força o aluno a entender e fazer conexões sobre o conteúdo. Caso não relacione o conteúdo com outros, cria seu próprio entendimento.

**Produção** é observada no modo de resposta e expressão do aluno nas atividades ou dúvidas levantadas.

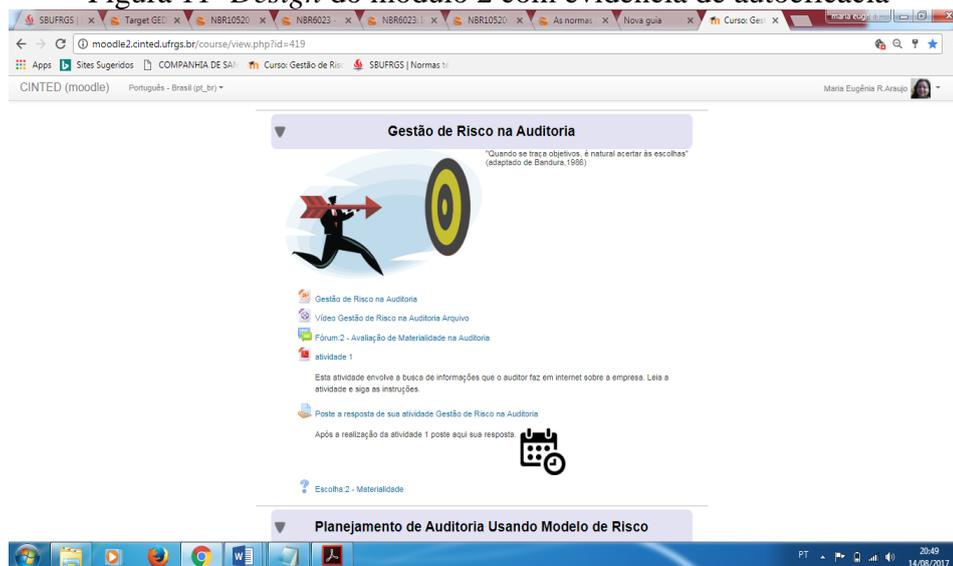
A reprodução na modelagem em vídeo ou áudio, feita pelo aluno, produz mudanças no afeto, comportamento e atitude (BANDURA, 1979, p. 345-359). Essa modelação simbólica gera o enfrentamento do aluno, a auto exposição, cuja resposta e expressão são percebidas como respostas de afeto no comportamento.

**Motivação** é percebida no controle do prazo de entrega das atividades com o *prompt* da figura lembrando relógio e calendário, conforme figura e acessos feitos na plataforma.

O aluno se automotiva quando demonstra sua compreensão sobre o conteúdo. Na resposta, fala o que julga ser interessante para si e organiza sua ideia sobre o tema.

Essa organização do curso foi repetida para o módulo 2, conforme Figura 11.

Figura 11- *Design* do módulo 2 com evidência de autoeficácia

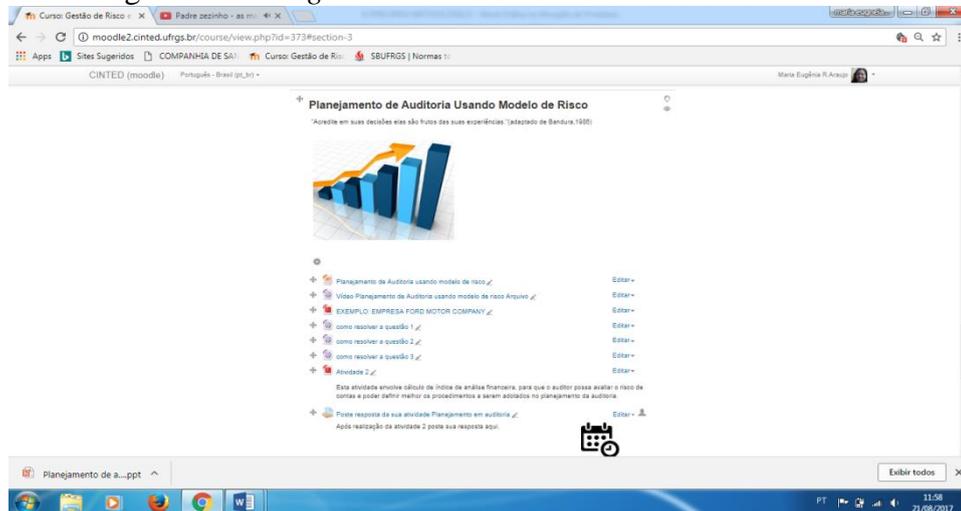


Fonte: [www.moodle2cinted.ufrgs](http://www.moodle2cinted.ufrgs) – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

O módulo 2 inicia com uma frase de reforço da autoeficácia e segue a ordem do conteúdo em *PowerPoint* e *moviemaker*. Esse módulo contém duas atividades: a primeira é um **Fórum** de perguntas. Essa atividade opera no aluno como um questionamento contextualizado que precisa de resposta formulada. Nessa atividade, imediatamente é percebida a **atenção** porque o aluno demonstra se entendeu ou não a pergunta. A **retenção** e **produção** ocorrem quando ele responde e expressa a resposta. A **motivação** é percebida pela decisão de responder ou, simplesmente, não responder. No momento da atividade, a resposta afetiva pode ser percebida no efeito desses processos cognitivos no aluno, considerando-se que, no momento da atividade, é cobrada do aluno uma resposta. Ele decide se responde ou não. A segunda atividade foi uma **Tarefa**, que teve o propósito de aliar o uso de tecnologia de informação como suporte ao trabalho prático de auditoria e com fonte de informações atualizadas e tempestivas. Foi pedido ao aluno que fizesse uma pesquisa num *site* sugerido, ou outro à escolha, para extrair uma informação importante e falar da importância dessa informação extraída para o trabalho do auditor por meio de áudio ou vídeo. Essa atividade tem certa complexidade porque provoca no aluno todos os processos cognitivos quase que simultaneamente, pois faz sentir-se no

mercado de trabalho e provoca um comportamento mais ativo. Acredita-se que, nesse tipo de atividade, os afetos acontecem de modo motivacional.

Figura 12 - *Design* do módulo 3 com evidência de autoeficácia



Fonte: [www.moodle2cinted.ufrgs](http://www.moodle2cinted.ufrgs) – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

O terceiro módulo consta de uma atividade. Essa atividade apresenta um exemplo a ser seguido, idêntico ao que deve ser respondido pelos alunos. A modelagem na atividade utiliza vídeo explicativo com o professor tutor, imagem do relatório, inseridos em *Power point*. Foram construídos três vídeos de como ensinar a responder a atividade, um vídeo para cada uma das três questões da atividade (Figuras, 9, 10 e 11).

A característica principal da atividade é trazer para o aluno um relatório financeiro real de duas empresas multinacionais com mesma atividade, concorrentes no mercado. Ao aluno é ensinado como fazer a análise financeira desse relatório. Por isso é pedido ao aluno para responder em áudio ou vídeo e explicar sua resposta após imaginar-se como auditor que precisa elaborar seu planejamento de auditoria e identificar antes o risco na empresa. Portanto, os alunos precisam fazer uma análise de dois ou três índices da empresa para identificar o que seria mais importante para o auditor inserir no seu planejamento. Essa atividade, embora mais tecnicista, provoca afeto no aluno também com todos os processos de atenção, retenção, produção e motivação, pois exige do aluno a vivência de atuar como profissional e posicionar-se como tal.

Na modelagem, o impacto da atividade é proporcionar ao aluno a vivência de mercado, o sentimento de atuação e a confiança que pode e sabe fazer a análise. A Figura 11 ilustra a modelagem. Dessa maneira, o comportamento do aluno com autoeficácia é exigido para demonstrar seu conhecimento e desempenho.

A modelagem com áudio ou vídeo explora no aluno sua aprendizagem, levando à auto exposição, por considerar que a tecnologia amplia os modelos em que as pessoas estão expostas todos os dias. (BANDURA, 1997).

Figura 13 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade

Você precisa fazer o planejamento da auditoria das demonstrações contábeis da FORD, e escolher as contas estoque e contas a receber, e quer verificar o número de vendas em estoques. Considerando somente essas duas contas, identifique de três a cinco indicadores ou procedimentos básicos que desejaria analisar ao preparar um programa de auditoria para a FORD.

Eficiência		2007	2006	2005
Faturamento por funcionário	Faturamento/número de Funcionários	\$701.036,59	\$ 565.805,65	\$ 590.296,67
Lucro líquido por funcionário	Lucro Líquido/número de funcionários	(11.069,11)	(44.726,95)	6.746,67
GIRO DE CONTAS A RECEBER	FATURAMENTO/SALDO MÉDIO DE CONTAS A RECEBER	1,49	1,40	1,53
NÚMERO DE DIAS DE VENDA NO SALDO DE CONTAS A RECEBER	365/GIRO DE CONTAS A RECEBER	245,42	261,16	238,28
GIRO DE ESTOQUES	CUSTO DOS PRODUTOS VENDIDOS/ESTOQUE MÉDIO	13,14	13,63	13,78
NÚMERO DE DIAS DE VENDA EM ESTOQUE	365/GIRO DE ESTOQUES	27,77 (246)	26,78 (276)	26,49 (266)
Giro do ativo	Faturamento/ativo total médio	0,62	0,58	0,63
Giro da imobilizado líquido	Faturamento/valor líquido médio de imóveis, instalações e equipamentos	6,49	5,66	5,89
Giro da imobilizado bruto	Faturamento/valor bruto médio de imóveis, instalações e equipamentos	2,69	2,51	2,86
% de depreciação do imobilizado bruto		61,24%	61,50%	55,74%

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Figura 14 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade

**ATIVIDADE**  
EXEMPLO DO EXERCÍCIO FORD MOTOR COMPANY A A

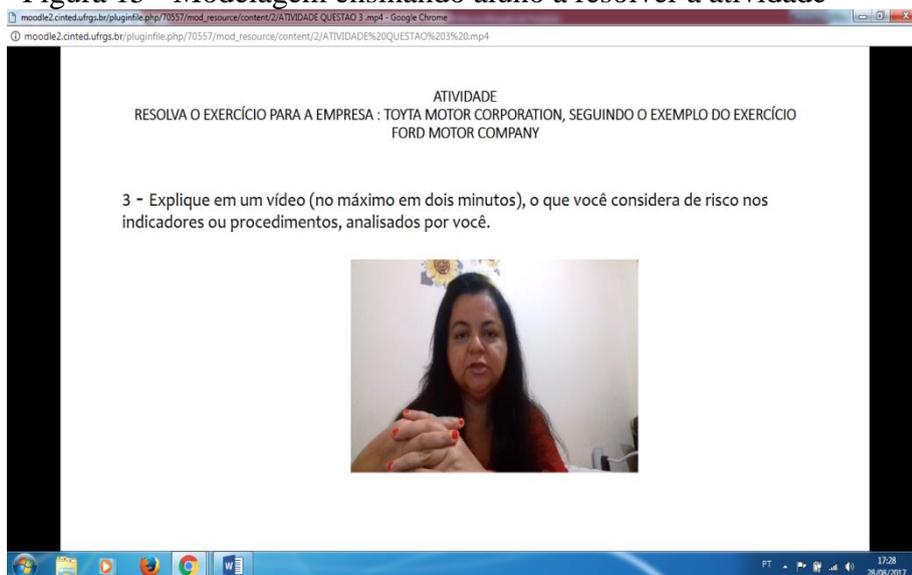
São apresentadas tabelas contendo índices financeiros na Indústria automobilística, Ford Motor Company, referentes a três exercícios fiscais. Examine essas informações, juntamente com a demonstração financeira, e responda o que se pede:

1- Que saldos de contas merecem maior preocupação ou atenção em termos do planejamento de auditoria da Ford?

Resposta - O auditor precisa ter conhecimento sobre a atividade da empresa para elaborar o planejamento da auditoria. Considerando que a Ford Motor Company é uma fábrica de veículos, a atenção do auditor deve focar principalmente nos estoque e na modalidade de venda, contas a receber, que impacta no faturamento bruto da empresa.

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Figura 15 - Modelagem ensinando aluno a resolver a atividade



Fonte: [www.moodle2cinted.ufrgs](http://www.moodle2cinted.ufrgs) – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

- **Quarta etapa**

Após a inserção dos conteúdos e atividades, nesta quarta etapa foram inseridos os questionários que seguiram os seguintes procedimentos:

- O questionário de avaliação inicial da autoeficácia geral 1 foi inserido na página de uma sala virtual exclusiva para ele, com o propósito de fazer o aluno responder o questionário antes de conhecer e realizar o curso;

- No final da página do curso, foram inseridos os questionários de autoeficácia geral 2 para serem preenchidos após a última atividade, além do questionário de auto avaliação.

#### **5.4.2 Juízes Avaliadores e correções**

Após a conclusão da elaboração do curso, recorreu-se ao procedimento de pedir a profissionais especializados, com vasto conhecimento e experiência, sua opinião sobre o formato do curso quanto à sua adequação à teoria de autoeficácia.

Quadro 8 - Juízes avaliadores no Curso

Profissional juiz especialista e Tempo de atuação na área	Formação	Titularidade	Verificação na avaliação
Professor da UFRGS Departamento de Educação, mais de 30 anos de atuação.	Pedagogia	Livre Docente	Foi verificado quais as evidências da teoria de Bandura no curso e como estavam configuradas na plataforma.
Professor UFRGS, Departamento de Psicologia, pesquisador há mais de 25 anos.	Psicologia	Doutor	Quando da implementação do curso, inserir a escala de autoestima para relacionar a autoeficácia.
Consultora empresarial, com atuação de mais de 7 anos - Consultório Particular.	Psicologia	Doutor	O uso do vídeo como modelo de aprendizado para o aluno. Orientação de reduzir o número de vídeos.
Professor UFMA, Departamento de Ciências Contábeis e Administração, Auditor no Estado do Maranhão. Atuação de mais de 20 anos.	Ciências Contábeis	Mestre em Ciências Contábeis	Que nível de atividade estavam sendo pedidas aos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora.

A configuração dos módulos alterados é apresentada nas Figuras 15, 16, 17 e 18 a seguir.

O módulo 3 teve a exclusão de dois vídeos que ensinavam como responder à atividade, e como consequência à redução de questões relacionadas a esses vídeos.

Figura 16 - Módulo 3 após redução na modelagem

The screenshot displays a Moodle course interface for 'Curso: Gestão de Risco'. The main heading is 'Planejamento de Auditoria Usando Modelo de Risco'. Below the heading, there is a quote: "Acredite em suas decisões elas são frutos das suas experiências" (adaptado de Bandura, 1986). A 3D bar chart with an upward-pointing arrow is shown. The activity list includes:

- Planejamento de Auditoria usando modelo de risco
- Vídeo Planejamento de Auditoria usando modelo de risco Arquivo
- EXEMPLO DA EMPRESA FORD COMPANY
- EXEMPLO DE ATIVIDADE
- Atividade 2

A description for 'Atividade 2' states: "Esta atividade envolve cálculo de índice de análise financeira, para que o auditor possa avaliar o risco de contas e poder definir melhor os procedimentos a serem adotados no planejamento da auditoria." Below this, it says "Poste resposta da sua atividade Planejamento em auditoria" and "Após realização da atividade 2 poste sua resposta aqui." The browser address bar shows 'moodle2.cinted.ufrgs.br/course/view.php?id=419'.

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Figura 17- Módulo 3 após redução na modelagem

1-Você precisa fazer o planejamento da auditoria das demonstrações contábeis da FORD, e escolheu as contas estoque e contas a receber, e quer verificar o número de vendas em estoques. Considerando somente essas duas contas, identifique de três a cinco indicadores ou procedimentos básicos que desejaria analisar ao preparar um programa de auditoria para a FORD.

		2007	2008	2009
<b>Eficiência</b>				
Faturamento por funcionário	Faturamento/número de Funcionários	\$701.036,59	\$ 565.805,65	\$ 590.296,67
Lucro líquido por funcionário	Lucro Líquido/número de funcionários	(11.069,11)	(44.726,95)	6.746,67
<b>GIRO DE CONTAS A RECEBER</b>	<b>FATURAMENTO/SALDO MÉDIO DE CONTAS A RECEBER</b>	1,49	1,40	1,53
<b>NÚMERO DE DIAS DE VENDA NO SALDO DE CONTAS A RECEBER</b>	<b>365/GIRO DE CONTAS A RECEBER</b>	245,42	261,16	238,28
<b>GIRO DE ESTOQUES</b>	<b>CUSTO DOS PRODUTOS VENDIDOS/ESTOQUE MÉDIO</b>	13,14	13,63	13,78
<b>NÚMERO DE DIAS DE VENDA EM ESTOQUE</b>	<b>365/GIRO DE ESTOQUES</b>	27,77 (28d)	26,78 (27d)	26,49 (26d)
<b>Giro do ativo</b>	Faturamento/ativo total médio	0,62	0,58	0,63
<b>Giro do Imobilizado líquido</b>	Faturamento/valor líquido médio de imóveis, instalações e equipamentos	6,49	5,66	5,89
<b>Giro do Imobilizado bruto</b>	Faturamento/valor bruto médio de imóveis, instalações e equipamentos	2,69	2,51	2,86
<b>% de depreciação do imobilizado bruto</b>		61,24%	61,50%	55,74%

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Figura 18 - Questionários inseridos no início do curso

Questionário - Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria 1

Curso: Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria

**Instruções e informações:**

- 1- responda primeiro o questionário "autoeficácia geral";
- 2- após responder ao questionário você vai ser alocado em uma turma;
- 3- o curso é composto de três seções, contendo conteúdo e atividade;
- 4- faça as atividades em caso de dúvida ou dificuldade envie mensagens;
- 5- após concluir a última parte do curso responda ao questionário de autoeficácia geral e o questionário de autoestima.

Fonte: www.moodle2cinted.ufrgs – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Figura 19- Questionários inseridos no final do curso

The screenshot shows a web browser window displaying a Moodle course page. The address bar shows the URL `moodle2.cinted.ufrgs.br/course/view.php?id=419`. The page title is "Curso: Gestão de Risco" and the user is logged in as "Maria Eugênia R. Araujo".

The main content area contains the following text:

Esta atividade envolve cálculo de índice de análise financeira, para que o auditor possa avaliar o risco de contas e poder definir melhor os procedimentos a serem adotados no planejamento da auditoria.

Poste resposta da sua atividade Planejamento em auditoria  
Após realização da atividade 2 poste sua resposta aqui.

Estamos chegando ao final do curso.

Peço que após esta última atividade, vocês respondam aos 3 questionários na próxima seção, que são de grande importância para conclusão da pesquisa de Tese, que muito tem a contribuir para a melhoria do ensino em Ciências Contábeis e áreas afins.

**Questionários**

- Questionário 2 autoeficácia geral
- Escala de Autoestima questionário 3  
Responda ao questionário 3 em complemento ao questionário 1 e 2 de autoeficácia geral.
- Avaliação do Curso Gestão de Risco e Planejamento em Auditoria

**Seção 5**

Documentação de Moodle relativa a esta página  
Você acessou como Maria Eugênia R. Araujo (Sair)  
Página inicial

The Windows taskbar at the bottom shows the date and time as 01:53 on 29/08/2017.

Fonte: [www.moodle2cinted.ufrgs](http://www.moodle2cinted.ufrgs) – curso de gestão de risco e planejamento em auditoria.

Tabela 1- Atividades com autoeficácia no curso

 <b>Módulo 1</b>	<p><b>Tarefa</b>          Responda através de um vídeo ou áudio, postado em arquivo a seguinte questão: <i>Por que ao auditor interessa conhecer o gerenciamento de risco na empresa?</i></p>	<p>Exige do aluno ler, entender, expressar o que aprendeu.</p>
 <b>Módulo 2</b>	<p><b>Fórum</b>          O auditor é obrigado a avaliar a materialidade ao planejar a auditoria; com a finalidade de garantir que seja realizado um trabalho suficiente para detectar materiais incorretos.          Pergunta-se:  <i>Uma vez feita a avaliação de materialidade pelo auditor ele pode mudar essa avaliação durante a execução da auditoria?</i>  <i>Em caso de mudança, qual é a implicação para o trabalho de auditoria que já tenha sido finalizado?</i>  <i>Explique sua resposta</i></p> <p><b>Tarefa</b>          Esta atividade envolve a busca de informações que o auditor reúne sobre a empresa. Leia a atividade e siga as instruções          Selecione no site Yahoo Finance (Yahoo Finanças) ou outro site de sua escolha, pelo menos uma informação que possa ajudar no trabalho do auditor. E indique qual a utilidade da informação escolhida por você no enfoque de risco que auxilia o auditor no seu trabalho.</p>	<p>Atua no aluno como um questionamento contextualizado que precisa de respostas formuladas.</p> <p>Provoca no aluno toda emoção e os processos cognitivos quase que simultaneamente, pois faz sentir-se no mercado de trabalho, e acende um comportamento mais ativo. Acredita-se que os afetos são maiores e mais motivadores.</p>
 <b>Módulo 3</b>	<p><b>Tarefa</b>          Abaixo são apresentados os resultados em três anos consecutivos da Toyota Motor Corporation, para que você responda o que se pede nesta atividade.          Você precisa fazer o planejamento da auditoria das demonstrações contábeis da Toyota Motor Corporation, e escolheu as contas estoque e contas a receber, e quer verificar o número de vendas em estoques.          Considerando somente essas duas contas, identifique de três a cinco indicadores ou procedimentos básicos que desejaria analisar ao preparar um programa de auditoria para a Toyota Motor Corporation.</p>	<p>Vivência de atuar como profissional e posicionar-se como tal.</p>

Fonte: elaborado pela autora

## 5.5 DESENHO DA PESQUISA

O desenho de pesquisa configura a metodologia da investigação como procedimento apropriado de um estudo sobre ensino guiado na autoeficácia do aluno. Por isso evidencia elementos da estrutura metodológica adotada na pesquisa (SANTROCK, 2009; SAMPIERI, 2013). Na Tese, o conhecimento da autoeficácia dos alunos é fonte preciosa de informação na pesquisa. Logo, foi desenvolvido um curso a distância (seção 5.4) que enquadra o método de pesquisa aplicado na psicologia e nas ciências sociais centrado na educação (SANTROCK, 2009; FLICK, 2010).

O desenho de pesquisa no Quadro 9 ordena a pesquisa e orienta as etapas que devem ser seguidas. Identifica, após a definição da questão de pesquisa e demais elementos da estrutura, o tipo de estudo que foi fundamental para a definição da pesquisa quanto aos grupos experimental e de controle. Esses grupos foram decididos para duas salas virtuais. Numa sala é motivada a autoeficácia do grupo (experimental), e a outra sala permanece constante (controle) para ser verificado se a motivação de autoeficácia causa ou não mudança no comportamento do aluno.

A causa é a motivação manipulada, e o efeito é o comportamento com autoeficácia que muda por causa da manipulação (SANTROCK, 2009). A etapa da coleta foi organizada e definida como múltiplas coletas para que fosse adequada à técnica de análise de conteúdo ao nível de qualidade da coleta. O controle sobre o rigor da pesquisa deve ser concomitante à realização da pesquisa para que a mesma possa ter sua validade nos três aspectos indicados.

Quadro 9 - Desenho de Pesquisa

	<b>Estrutura da pesquisa</b>	<b>Tipos de Estudo</b>	<b>Coleta de Dados</b>	<b>Análise dos Dados</b>	<b>Rigor na Pesquisa Qualitativa</b>	
<b>PESQUISADOR</b>	Questão de Pesquisa Referencial Teórico Modelo de Estudo Percurso Metodológico Projeto Piloto Resultados e Análises	Estudo de Caso Único comum com unidades incorporadas  Descritiva e experimental  Grupo de controle e caso  Sujeitos: alunos	Múltiplas Fontes  Escala Psicométricas  Respostas ao conteúdo e expressão  Observações	<b>Análise de conteúdo</b> Pré análise  Análise de questionário Autoeficácia Autoestima  <b>Exploração e Inspeção</b> Observações na plataforma Respostas das atividades  <b>Percepções</b> obtidas grupo experimental e de controle Triangulação dos dados	Validade do construto  Confiabilidade	<b>AUTOEFICÁCIA</b>
	<b>Sampiere (2009)</b> <b>Yin(2015)</b>	<b>Yin (2015)</b> <b>Santrock (2009)</b>	<b>Yin (2015)</b> <b>Bandura 1997</b> <b>Hutz 2014</b>	<b>Moraes (2009)</b> <b>Behr(2014)</b> <b>Yin 2015</b>	<b>Yin (2015)</b>	

Fonte: adaptado de Behr (2014).

## 5.6 PROTOCOLO DA PESQUISA

A elaboração do desenho de pesquisa aponta a necessidade de organizar procedimentos necessários à condução da pesquisa, sintetizados no protocolo de pesquisa que, na visão de (YIN, 2015), contém procedimentos e regras que devem ser seguidos para um estudo de caso. O Quadro 10 evidencia o protocolo.

Quadro 10 - Protocolo de Pesquisa

<b>FASES DA PESQUISA</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>
1 - Definição do contexto da pesquisa e da organização estudada.	- Revisão sobre o problema de pesquisa e objetivos estabelecidos. - Identificação de aspectos teóricos norteadores na investigação. - Definição do estudo de caso e seleção de unidades de análise a serem estudadas.
2 - Escolha e elaboração das fontes de informação.	- Definição dos critérios para seleção de elementos que representam a unidade de análise, no caso, a avaliação da autoeficácia dos alunos antes da realização de um curso e após a realização do curso.
5 - Definição e construção do curso Piloto.	- Definição de que conteúdo trataria o curso, carga-horária, e definição dos sujeitos que, no caso, serão alunos convidados para participar da pesquisa. - Definição das atividades a serem criadas com motivação da autoeficácia.
6 - Elaboração de conteúdo de curso a distância com atividades pedagógicas estruturadas no constructo da teoria da autoeficácia.	- Definição do formato a ser apresentado, nível de aprofundamento do conteúdo, seleção de artigos técnicos, normas a serem anexadas ao curso. - Definição de quais atividades atendem a teoria da autoeficácia.
7 - Elaboração das tarefas e atividades fundamentadas na autoeficácia afetiva. - Inserção do curso na plataforma Moodle,	- Escolha das fontes de autoeficácia, experiência enativa e experiência vicária, como norteadoras da elaboração das atividades a partir de constatações feita na leitura de Bandura (1986), <i>Self-Efficacy: The exercise of Control</i> , focada no processo afetivo.
8 - Avaliação de juízes.	- Correções propostas pelos juízes avaliadores.
9 - Aplicação do curso Piloto.	- Participante com uma aluna de mestrado;
10- Ajustes nas atividades e modelação.	- Redução do número de tarefas na atividade 2 e 3 dos módulos 2 e 3 respectivamente.
11- Replicação do curso num estudo de caso único com unidades incorporadas.	- Duplicação de turmas no MOODLE com duas visões, com a motivação da autoeficácia afetiva e sem ênfase à motivação do conceito da autoeficácia afetiva. Definição grupos de Controle e de Foco.
12 - Dados coletados.	- Revisão das informações a serem coletadas; inserção do questionário de autoestima.
13 - Aplicação do curso com alunos convidados.	- Acompanhamento na plataforma durante o curso.
14- Análise e resultados obtidos.	- Aplicação de análise de conteúdo e triangulação de dados.
15- Relato.	- Conclusões e limitações do estudo.

Fonte: Criado pela autora.

## 5.7 OPERACIONALIZAÇÃO DO MODELO DE ESTUDO

A pesquisa foi organizada e analisada na percepção da Dimensão Afetiva da Autoeficácia. A abordagem do estudo reflete o desempenho e a expressão de enfrentamento dos alunos em suas limitações no domínio estudado (BANDURA, 1996).

Essa percepção é carregada de significados em que se verifica o modelo de aprendizagem de BANDURA (1979), que se dá pela integração dos processos cognitivos e afetivos. Estes processos foram percebidos no ambiente virtual, uma vez que a modelagem inspira a produção naquilo que se deseja reproduzir, igual ou diferente. Bandura (1997, p. 8) comenta que “as mudanças não são novas para o curso da história, mas o que é novo é a sua magnitude e passo acelerado” (tradução da autora).

Isto significa, para a Tese, que modelar o comportamento em mediação tecnológica requer uma profunda compreensão do significado da Autoeficácia, ao mesmo tempo que dinamiza processos educacionais com novas demandas existentes, principalmente quando é atribuída ao mundo virtual uma cultura própria, mas quem responde sempre é o sujeito com sua subjetividade expressa nas suas atividades e comportamentos percebidos.

O Modelo de estudo comentado na seção 5.1 está resumido no Quadro 11, a seguir.

Quadro 11 Modelo de Estudo resumido

<b>Fases da Coleta de Dados</b>	<b>Objetivo Principal</b> (interesse da pesquisadora)	<b>Objeto de análise e Referência</b>
<b>Questionário de autoeficácia 1</b>	<i>Como</i> está o nível de autoeficácia do aluno antes da realização de tarefas no curso.?	Conhecer a percepção de autoeficácia do aluno antes do início do curso; Bandura (1997); Hutz (2014).
<b>Respostas às Tarefas no Moodle</b>	Qual o comportamento do aluno frente ao conteúdo e sua expressão? Quais tarefas foram respondidas? <i>Como</i> foram essas respostas, em qualidade de conteúdo? Como o aluno se expressa? Quais tarefas foram consideradas mais complexas? Quais dificuldades dos alunos?	Conteúdo de respostas e expressão do aluno; Bandura (1979; 1997); Resposta e expressão nas tarefas. Bandura (1979; 1997); Santrock (2009); (Gramling (2011).
<b>Questionário de autoeficácia 2</b>	<i>Como</i> estava o nível de autoeficácia do aluno após a realização de tarefas no curso.? Qual a mudança ocorrida no nível de autoeficácia?	Percepção de autoeficácia do aluno após a realização do curso; Bandura(1997). Hutz (2014).
<b>Questionário de autoestima</b>	<i>Como</i> está o nível de Autoestima do aluno?	Nível de autoestima do aluno. Hutz, 2014.

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5.8 DESCRIÇÃO DO PILOTO

A elaboração de um curso piloto serviu para familiarização dos instrumentos de coleta utilizados na pesquisa (YIN, 2015; SANTROCK, 2008; BANDURA, 1977, 1986) e para experimentar o modelo de estudo. O objetivo do piloto foi saber se as estratégias utilizadas para os alunos responderem às atividades e aos *prompts* colocados na página do curso, como evidências da teoria da autoeficácia, ajudam no resultado do desempenho e eficácia dos alunos. Atende à questão de pesquisa e aos objetivos propostos.

### 5.8.1 Características do curso piloto

O curso desenvolvido na pesquisa foi um curso a distância, na modalidade assíncrona, apoiada a comunicação em ferramentas de fórum de discussão e *e-mail*. A carga horária do curso foi de 15 horas, prevista como horas complementares para os alunos. O prazo de realização do curso foi de vinte e um dias, estendido por mais nove dias, tendo sido concluído em trinta dias, o prazo total de realização do curso. Essa dilatação no prazo ocorreu devido ao ritmo dos estudantes.

Foi elaborado um protótipo de um curso piloto e replicado na Tese como “Caso único incorporado” para novas observações. A abordagem do curso buscou contemplar, em sua configuração, a evidência da presença do construto de autoeficácia por meio de *Dicas* (Prompts) e *Modelagem* (BANDURA, 1979). As *dicas* foram representadas por estímulos adicionais como, por exemplo, frases de reflexão colocadas acima de figuras no início de cada seção do curso, relacionando a imagem com o significado da frase (Figura 12).

## 5.9 APLICAÇÃO DO PILOTO

A partir da aplicação do projeto piloto, os dados obtidos serviram para identificar o comportamento dos alunos observados quanto ao acesso ao curso e realização de tarefas.

O comportamento da pesquisadora foi observar os alunos e avaliar quanto à realização ou não das tarefas, atentar para respostas dos mesmos questionamentos no fórum e dificuldades em responder as tarefas ou em manusear a plataforma. A avaliação do curso foi por meio de questionário, contendo 6 (seis) questões na realização do estudo piloto.

Esses procedimentos serviram para avaliar o curso, adaptá-lo aos recursos do MOODLE quanto à qualidade do conteúdo, modo de aplicação das atividades e *design*.

### 5.9.1 Participantes no estudo piloto

Foi contactado um docente do curso de Ciências Contábeis da UFRGS e, com a anuência deste, foi enviado pela pesquisadora convite por *e-mail* coletivo para os alunos indicados por esse professor convidando para participar no curso teste. Aqueles que concordaram receberam um Termo de Livre Consentimento - TECLE (APÊNDICE A), esclarecendo os aspectos éticos na participação da pesquisa e explicações de como proceder no curso.

Para o piloto, foram convidados alunos mestrados e graduados em Ciências Contábeis, no total de seis alunos, envolvendo homens e mulheres na faixa etária de 24 a 30 anos, para experimentar o curso. Dos seis alunos convidados para realizar o curso piloto, somente uma aluna da turma do piloto concluiu e deixou sua contribuição ao curso; os demais alunos foram consultados por esta pesquisadora mediante *e-mail*, perguntando os motivos da desistência, e não foram obtidas respostas. Tal ocorrência sinaliza, para próximos estudos, realizar pesquisa na temática do desinteresse no aluno. Com base nesse fato, o procedimento da pesquisadora foi transformar o estudo piloto num protótipo do curso para testar desde a sua configuração, forma de coleta e a viabilidade de realizar o curso no formato projetado.

A coleta de dados na pesquisa foi realizada no ambiente MOODLE, após o cadastramento dos alunos no sistema, de forma aleatória quanto a idade sexo. A amostra consistiu em distribuir aleatoriamente os alunos à proporção que iam concordando e enviando o TECLE em cada turma do curso. Como procedimento básico, foi necessário abrir uma sala nessa plataforma denominada Questionário de Autoeficácia Geral 1 para que os alunos, antes de iniciarem o curso, respondessem ao questionário que foi criado na ferramenta Google docs, modo *embeded* (inserido) na sala virtual. O google docs gera uma planilha em Excel, contendo dia e hora e resposta para cada questão, e a envia para o *e-mail* da pesquisadora.

É importante realçar que, para o Questionário de Autoeficácia Geral 1, a sala virtual aberta foi exclusivamente para o momento inicial do curso e serviu para tornar independente a primeira coleta, obtendo a primeira informação dos sujeitos e evitando que o aluno respondesse simultaneamente todos os questionários e também para evitar que ele realizasse o curso sem responder ao questionário de autoeficácia 1. Então o aluno só foi inscrito na sala do curso após responder ao questionário de autoeficácia geral 1. O Questionário de

Autoeficácia Geral 2 e o Questionário de Avaliação foram inseridos no final do último módulo, na página do curso, tendo sido, do mesmo modo, incorporado ao MOODLE. A liberação dos últimos questionários na plataforma, que ficavam ocultos para o aluno, só ocorreu quando do término do módulo 3.

### **5.9.2 Experiência com a coleta de dados**

Foi aplicada a escala de Autoeficácia Geral 1 e Autoeficácia Geral 2, que é o mesmo instrumento de coleta aplicado em momentos distintos da pesquisa, visto que o objetivo na pesquisa é saber qual a percepção que o aluno tem sobre si e se essa percepção pode ser modificada pelas condições oferecidas no curso.

Por isso o questionário denominado Questionário de Autoeficácia Geral 1 e Questionário de Autoeficácia Geral 2 (APÊNDICE B) consta de 20 questões de respostas psicométricas e mensura o quanto a pessoa acredita em sua própria capacidade para alcançar os resultados por ela desejados. Esse questionário apresenta consistência interna  $\alpha = 0,89$  e diferenças de média de autoeficácia entre homens e mulheres de 0,35. A média e desvio padrão estabelecidos para homens é de  $\mu = 75,9$   $\sigma = 9,6$  e, para mulheres, média e desvio padrão de  $\mu = 72,2$   $\sigma = 11$ . Na escala *likert*, o valor da autoeficácia pode variar em 5 pontos, em que o valor 1 corresponde a sempre falso e o valor 5 sempre verdadeiro (HUTZ, 2014). A compreensão do percentil sobre a autoeficácia na pessoa demonstra a adequação do instrumento para a mensuração desse constructo na pesquisa.

### **5.9.3 Experiência com observações e dados do curso**

O procedimento nessa coleta parte das respostas obtidas nas atividades realizadas pelo aluno participante. No MOODLE, foi extraído o relatório dos *logs* (registros) de acesso ao curso na sala virtual para todas as atividades, individualmente. Desse modo, permitiu que fosse feito o acompanhamento da aluna. Esse relatório foi gerado em planilha Excel e, por meio da função de filtro, foi feita a identificação individual do aluno e cruzados os dados com o relatório de atividades do recurso postagem de tarefa. Assim foi observada cada atividade, e todos os acessos foram feitos pela aluno com data, hora e evento.

## 5.10 RESULTADOS OBTIDOS NO PILOTO SALA VIRTUAL, TURMA A

No estudo piloto, houve um único participante do sexo feminino que realizou e concluiu o curso. Na Turma B, não houve participante. A experiência com a participante serviu para experimentar o curso e fazer ajustes nas atividades dos módulos 2 e 3, conforme retorno no Resultado obtido no experimento piloto.

### 5.10.1 Resultado na aplicação do questionário e desempenho

Na análise da aluna, foi obtido em percentil o seguinte resultado:

Questionário Autoeficácia Geral 1	70
Desempenho	8,5
Questionário Autoeficácia Geral 2	85

Fonte: dados da pesquisa

- Autoeficácia 1

**Observação:** No questionário de Autoeficácia Geral 1, a aluna A apresentou percentil de autoeficácia, dentro da média da autoeficácia para mulheres no Brasil (HUTZ, 2014).

- Desempenho

#### Atividade módulo 1

##### Pergunta

Responda, por meio de um vídeo ou áudio, postado em arquivo, a seguinte questão:

*Por que ao auditor interessa conhecer o gerenciamento de risco na empresa?*

**Observação:** A aluna FM optou pelo recurso de áudio; em sua fala, demonstrou ter compreendido o conteúdo e expressou com segurança a sua resposta.

#### Atividades módulo 2

##### Fórum

O auditor é obrigado a avaliar a materialidade ao planejar a auditoria com a finalidade de garantir que seja realizado um trabalho suficiente para detectar materiais incorretos.

Pergunta-se:

*Uma vez feita a avaliação de materialidade pelo auditor, ele pode mudar essa avaliação durante a execução da auditoria? Em caso de mudança, qual é a implicação para o trabalho de auditoria que já tenha sido finalizado? Explique sua resposta.*

**Observação:** A aluna FM respondeu de forma objetiva e correta o fórum, demonstrando ter apropriação do conteúdo.

### **Tarefa**

Esta atividade envolve a busca de informações que o auditor reúne sobre a empresa. Leia a atividade e siga as instruções.

*Selecione uma companhia aberta que seja do seu interesse. Entre na internet para levantar informações sobre ela, o seu setor e os riscos associados à empresa. Em sua busca on-line, inclua as seguintes fontes: - Se encontrar o relatório anual da empresa disponível em sua página; uma empresa que ofereça chat como yahoo: Finance; - outras fontes de dados do setor como yahoo finance ou outro; - Uma análise feita por corretora ou analista. Prepare uma análise resumida do setor, considerando:*

*a) Utilidade da página na internet em termos de fornecimento de informações básicas relevantes sobre a empresa, incluindo suas estratégias e concorrentes (o que você encontrar de informação);*

*b) Facilidade de uso na obtenção das informações;*

*c) Abrangência das informações obtidas;*

*d) Utilidade de dados para identificação de risco;*

*e) elabore um vídeo ou áudio e, em poucas palavras, comente sobre a visão de risco identificada por você na empresa escolhida.*

**Observação:** A aluna FM não realizou a tarefa no módulo 2 e se expressou: *Entretanto, peço desculpas por não conseguir realizar essa atividade devido a alguns problemas de calendário pessoal...[...] será que eles (alunos) conseguirão realizar tal atividade? [...] quero te parabenizar por todo esse trabalho... estou tirando várias ideias para minhas futuras aulas... Tuas propostas estão bem dinâmicas no que tange à apresentação da matéria.*

### **Atividades módulo 3**

#### **Tarefa**

A seguir, são apresentados os resultados em três anos consecutivos da Toyota Motor Corporation, para que você responda o que se pede nesta atividade.

1 - *Que saldos de contas merecem maior preocupação ou atenção em termos do planejamento de auditoria da Toyota?*

2 - *Você precisa fazer o planejamento da auditoria das demonstrações contábeis da Toyota: escolheu as contas estoque e contas a receber e quer verificar o número de vendas em estoques. Considerando somente essas duas contas, identifique de três a cinco indicadores ou procedimentos básicos que desejaria analisar ao preparar um programa de auditoria para a Toyota.*

3 - *Explique, em um vídeo (no máximo em dois minutos), o que você considera risco nos indicadores ou procedimentos analisados por você.*

**Observação:** A aluna FM realizou a tarefa no módulo 3 por escrito. Apresentou de modo objetivo as suas respostas.

Foi percebido, no comportamento do desempenho da aluna, que um incremento mínimo na autoeficácia serve de mecanismo ao afeto dela. Essa percepção foi obtida na resposta de FM, quando da apresentação de sua atividade em áudio na primeira atividade do curso, na escrita da atividade 3, bem como no seu *feedback* em mensagem enviada.

- Autoeficácia 2

No questionário de autoeficácia geral 2, a aluna FM apresentou um acréscimo no percentil de autoeficácia, dentro da média da autoeficácia para mulheres no Brasil (HUTZ, 2014).

- Comportamento da aluna no Ambiente Moodle

**Observação:** a Aluna FM demonstrou ter excelente domínio no ambiente virtual Moodle; não apresentou nenhuma dificuldade.

A idade de FM condiz com sua autoeficácia, a qual, de acordo com Bandura (1997), pode variar no decorrer da vida.

As observações sobre o comportamento refletido na atividade 2, quando a aluna não realizou o enfrentamento da dificuldade, significa, conforme em Bandura (1977), que não houve autossuperação. Questionada sobre esse comportamento, a aluna alegou complexidade da tarefa e falta de tempo.

Bandura (1977) associa os níveis de autoeficácia em função do nível de esforço despendido para realizar tarefa. Embora a percepção da autoeficácia da aluna esteja alta nesse domínio, ela decidiu por não fazer, significando o afeto no comportamento por sua decisão. (BANDURA, 1977, p. 193). Analisando o desempenho geral da aluna, foi atribuído

conceito B, equivalente a 8,5 - 9,5, pois, em manifestação de *feedback*, a aluna alegou que gostou da experiência de fazer o curso e que aprendeu um modo diferente para trabalhar com seus alunos.

### 5.11 CONTRIBUIÇÕES DO PILOTO

As contribuições sentidas no curso piloto foram:

- Foi possível configurar a experiência vicária num curso a distância;
- A revisão do planejamento quanto à profundidade e complexidade das atividades considerou a viabilidade do esforço e o tempo que o aluno precisa para realizar a atividade;
- As atividades restritas limitam a modelagem, mas não tornam exaustivo o curso para o aluno (Tabela 3).
- Apontou para elaboração de um estudo mais amplo sobre o curso. Que resultou num estudo de caso único piloto do tipo comum com unidades incorporadas.

Tabela 3 Atividades ajustadas no curso após o piloto

	<p><b>Tarefa</b> Responda através de um vídeo ou áudio, postado em arquivo a seguinte questão: <i>Por que ao auditor interessa conhecer o gerenciamento de risco na empresa?</i></p>	<p>Exige do aluno ler, entender, expressar o que aprendeu.</p>
<p><b>Módulo 1</b></p>		
	<p><b>Fórum</b> O auditor é obrigado a avaliar a materialidade ao planejar a auditoria, com a finalidade de garantir que seja realizado um trabalho suficiente para detectar materiais incorretos. Pergunta-se: <i>Uma vez feita a avaliação de materialidade pelo auditor ele pode mudar essa avaliação durante a execução da auditoria?</i> <i>Em caso de mudança, qual é a implicação para o trabalho de auditoria que já tenha sido finalizado? Explique sua resposta</i></p>	<p>Atua no aluno como um questionamento contextualizado que precisa de respostas formuladas.</p>
<p><b>Módulo 2</b></p>	<p><b>Tarefa</b> Esta atividade envolve a busca de informações que o auditor reúne sobre a empresa. Leia a atividade e siga as instruções Selecione no site Yahoo Finance (Yahoo Finanças) ou outro site de sua escolha, pelo menos uma informação que possa ajudar no trabalho do auditor. E indique qual a utilidade da informação escolhida por você no enfoque de risco que auxilia o auditor no seu trabalho.</p>	<p>Provoca no aluno toda emoção e os processos cognitivos quase que simultaneamente, pois faz sentir-se no mercado de trabalho, e acende um comportamento mais ativo. Acredita-se que nesse tipo de atividade os afetos são maiores e mais motivadores.</p>
	<p><b>Tarefa</b> Abaixo são apresentados os resultados em três anos consecutivos da Toyota Motor Corporation, para que você responda o que se pede nesta atividade. Você precisa fazer o planejamento da auditoria das demonstrações contábeis da Toyota Motor Corporation, e escolheu as contas estoque e contas a receber, e quer verificar o número de vendas em estoques. Considerando somente essas duas contas, identifique de três a cinco indicadores ou procedimentos básicos que desejaria analisar ao preparar um programa de auditoria para a Toyota Motor Corporation.</p>	<p>Vivência de atuar como profissional e posicionar-se como tal.</p>
<p><b>Módulo 3</b></p>		

Fonte: elaborado pela autora.

## 5.12 PARTICIPANTES NO ESTUDO DE CASO

Os participantes foram estudantes de graduação do curso de Ciências Contábeis da UFMA. O critério necessário é ser aluno do referido curso nessa IFES.

Foram convidados 49 alunos. A exigência para a realização do curso era de que o aluno deveria ter conhecimento em auditoria ou estar no 5.º período do curso de graduação em Ciências Contábeis. Foram excluídos, dessa amostra do estudo, 9 alunos que responderam aos questionários e realizaram menos de cinquenta por cento das atividades, e 7 alunos que, embora tenham respondido ao Questionário de Autoeficácia Geral 1, não deram continuidade ao curso.

Os participantes do curso formaram dois grupos compostos por 8 homens e 8 mulheres, no grupo controle (Turma – D), e 7 mulheres e 10 homens, no grupo caso (Turma – C), de modo não aleatório quanto à distribuição nas turmas. Os alunos estão na faixa etária de 20 a 48 anos, graduandos em Ciências Contábeis.

O curso criado: Gestão de Risco e Planejamento de Auditoria, como experimento para metodologia da Tese, foi replicado em duas turmas com diferença no modo de resposta a ser dada e expressão. Para atender ao grupo Caso e ao de controle, foram identificadas, respectivamente, Turma C e Turma D, em salas Grupo Caso e de Controle respectivamente.

A diferença na estrutura pedagógica desses cursos está no modo de resposta às atividades e na inserção de motivação por meio de frases relacionando o conteúdo com o ambiente do aluno. Para o grupo caso, foi utilizada modelagem simbólica que leva o aluno a moldar o seu comportamento vicário. Para utilizar o recurso de resposta, na modelagem simbólica com afeto, o modelo simbólico de resposta utilizado foi resposta oral em áudio ou vídeo, diferente do recurso para o grupo de controle, que manteve os recursos mais utilizados na prática de ensino, que são respostas modeladas na escrita.

## 5.13 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Foi contatado um docente na disciplina Auditoria da UFMA. Com a anuência dele, foi enviado, pela pesquisadora, convite por *e-mail* coletivo para todos os alunos indicados por esses professores, convidando-os para participarem no curso-teste. Aqueles que concordaram receberam um Termo de Livre Consentimento - TECLE (APÊNDICE A), esclarecendo os aspectos éticos na participação da pesquisa e explicações de como proceder no curso.

A coleta de dados na pesquisa foi realizada no ambiente MOODLE. Como procedimento básico, foi necessário abrir uma sala nessa plataforma, denominada Questionário de Autoeficácia Geral 1, para que os alunos, antes de iniciarem o curso, respondessem ao questionário que foi criado na ferramenta Google docs, modo *embeded* (inserido) na sala virtual. O google *docs* gera uma planilha em Excel, contendo dia e hora e resposta para cada questão, e a envia para o *e-mail* da pesquisadora.

É importante realçar que, para o questionário de autoeficácia geral 1, a sala virtual aberta foi exclusivamente para o momento inicial do curso e serviu para tornar independente a primeira coleta, obtendo-se a primeira informação dos sujeitos e evitando-se que o aluno respondesse simultaneamente todos os questionários, bem como para evitar que ele realizasse o curso sem responder ao questionário de autoeficácia 1. Então o aluno só foi inscrito aleatoriamente na sala do curso após responder ao Questionário de Autoeficácia Geral 1. O Questionário de Autoeficácia Geral 2, Escala de Autoestima e Questionário de Avaliação foram inseridos no final do último módulo na página do curso, sendo do mesmo modo incorporado no MOODLE. A liberação dos últimos questionários na plataforma, que ficavam ocultos para o aluno, só ocorreu quando do término do módulo 3.

A seguir, serão feitos comentários sobre cada coleta.

### **5.13.1 Questionário de Autoeficácia Geral 1 e 2**

A escala de Autoeficácia Geral 1 e Autoeficácia Geral 2 é o mesmo instrumento de coleta já relatado no item.5.8.1, aplicado no estudo piloto. No estudo de caso, também foi aplicado em momentos distintos da pesquisa, para os dois grupos: experimental e controle, visto que o objetivo na pesquisa é saber qual a percepção que o aluno tem sobre si e se essa percepção pode ser modificada pelas condições oferecidas no curso.

Por isso o Questionário de Autoeficácia Geral 1 e o Questionário de Autoeficácia Geral 2 (APÊNDICE C) constam de 20 questões de respostas psicométricas e mensuram o quanto a pessoa acredita em sua própria capacidade para alcançar os resultados por ela desejados.

### **5.13.2 Escala de Autoestima**

A Escala de Autoestima foi atualizada no Caso como contribuição da avaliação de juízes. É composta de 10 questões de resposta psicométrica e serve de critério para avaliar

se a autoestima está alta ou baixa. Essa escala foi criada por Rosenberg, em 1979, e adaptada para brasileiros por Hutz e Zanon em 2011. É dividida por normas e faixa etária. Nesta pesquisa, se considerou a tabela sugerida pelos autores para faixa etária de 20 a 30 anos, estudantes universitários de ambos os sexos, com (N = 192), com média e desvio padrão, respectivamente,  $\mu = 18,9$  e  $\sigma = 6,78$ . Na escala, o valor da autoestima pode variar numa escala de 4 pontos, em que é atribuído 1 para “Discordo Totalmente”, 2 para “Discordo”, 3 para “Concordo” e 4 para “Concordo Totalmente” (HUTZ, 2014). A compreensão do percentil sobre a autoestima não deve ser avaliada isoladamente; deve estar associada a outros construtos e, na Tese, ao construto da autoeficácia. (APÊNDICE D).

### 5.13.3 Questionário de Avaliação

Questionário de Avaliação contém 10 questões subjetivas abordando aspectos didáticos e pedagógicos sobre curso. Esse instrumento de natureza subjetiva, foi concebido como instrumento de *feedback* do aluno em relação aos aspectos qualitativos do curso para a pesquisadora confirmar a qualidade da configuração da teoria da Autoeficácia e efeitos didáticos pedagógicos. O questionário foi elaborado pela pesquisadora.

## 5.14 OBSERVAÇÕES E DADOS DO CURSO

As observações feitas no curso foram conduzidas por procedimentos adotados, após cadastramento dos alunos, e resposta ao Questionário de Autoeficácia 1, comentados no item 5.13.

Os procedimentos para observação foram feitos durante todos os dias de realização do curso pela pesquisadora.

A observação ocorreu de modo individual, no MOODLE, foi extraído o relatório dos *logs* (registros) de acesso ao curso por sala virtual para todas as atividades, do módulo em curso e o anterior, para se observar o comportamento e evolução do aluno.

Foram incluídos todos os alunos inscritos em cada sala e o acesso em cada atividade individualmente. Desse modo, permitiu que fosse feito o acompanhamento de cada aluno, cruzando-se os dados com o relatório de atividade do recurso postagem de tarefa. Assim foram observados cada atividade e todos os acessos feitos pelo aluno com data, hora e evento.

Esse relatório foi gerado em planilha Excel e, por meio da função de filtro, foi feita a identificação do aluno. Considerava-se o último acesso, e se verificou quais ações o aluno realizou naquela acesso, como exemplo, visualização do conteúdo, atividade, solução de atividades de enquete, postagens. Caso não houvesse acesso ou atividade atrasada, era feito contato por meio de mensagem na plataforma para todos os alunos na mesma condição. Na mensagem era demonstrado interesse e preocupação pelo aluno e feita motivações por meio de mensagens de incentivo com imagens e texto. Após esse procedimento era aguardada manifestação do aluno, respeitando o prazo de quarenta e oito horas, por se considerar razoável. Após esse prazo era feito novo acompanhamento. Esse procedimento foi feito diariamente para verificar individualmente, o comportamento de cada estudante.

Desse modo, foram observados cada atividade e todos os acessos feitos pelo aluno com data, hora e evento.

### 5.15 ANÁLISE DOS DADOS

O estudo de caso geralmente tem múltiplas fontes de dados a partir de duas ou mais evidências (BEHR, 2014). A pesquisa possui diferentes tipos de coleta, questionários e observações de respostas individuais em cada tarefa realizada no AVEA; por isso receberam análise adequada a cada coleta.

Os dados, originados em questionários elaborados na escala *likert*, tiveram auxílio estatístico para dar suporte à análise qualitativa quanto às interações das categorias.

As observações originadas na plataforma referentes às respostas dadas às tarefas e ao comportamento dos sujeitos no AVEA teve análise qualitativa com uso da técnica de Análise de Conteúdo. Para esta pesquisa, a análise de conteúdo se enquadra, pois “parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico” (MORAES, 1999). Desse modo, os objetivos propostos, as evidências na coleta de dados contêm muitos significados para responder à questão de pesquisa. Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), esses significados podem surgir em diferentes perspectivas, como:

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente (OLABUENAGA e ISPIZÚA, 1989, p. 185).

Nos dados originados no Questionário de Autoeficácia Geral 1, Autoeficácia Geral 2 e Escala de Autoestima, foram extraídos o percentil de cada aluno em cada escala psicométrica já validada (HUTZ, 2014). Dos dados originados no questionário de avaliação, no modelo de perguntas e respostas, foram analisadas as transcrições dos alunos em cada resposta, observado o seu comportamento no curso.

Os dados originados na plataforma como observações e respostas às tarefas tiveram um tratamento qualitativo, com base nas proposições teóricas para explicá-las (YIN, 2015). Essa análise é mais ampla e adotou a seguinte estratégia: Analisar a resposta individual em cada tarefa, no modo de influência da modelagem de acordo com Bandura (1997), nas perspectivas de: Similaridade de Desempenho; Similaridade de Atributo e Multiplicidade e Diversidade de Modelagem. Os critérios para essa análise consideram o conteúdo das respostas nas atividades do curso e a expressão do sujeito que significa o comportamento no curso com uso do MOODLE.

Dessa maneira, a aplicação da técnica análise de conteúdo na pesquisa têm o objetivo de saber “como” o sujeito (aluno) se comporta na escrita, na sua voz e expressão, seu estilo, sua linguagem, considerando nos sujeitos as características demográficas, como idade e sexo, na interação na plataforma MOODLE.

Para aplicação da técnica ‘análise de conteúdo’, é necessário juntar todos os materiais de coleta, o que corresponde à etapa exploração do material. Diferentes autores consideram técnicas diferenciadas para análise de conteúdo. Contudo, adota-se a técnica descrita por MORAES (1999), realizada em cinco etapas: Preparação das informações; Transformação do conteúdo em unidades; Categorização; Descrição; Interpretação, sendo realizadas em sequência na pesquisa para que se possa cumprir os objetivos e responder à questão de pesquisa.

Preparação das informações: Nesta etapa, coube na pesquisa identificar os diferentes dados de informação a serem analisados e codificá-los de modo a permitir fácil identificação nos questionários e resposta das tarefas do curso a serem analisadas.

Unitarização ou Transformação do conteúdo em unidades: Nesta etapa, foram definidas as unidades de análise múltiplas (unidades de registro ou de significados), determinadas em função da questão de pesquisa, dos objetivos e dos materiais a serem analisados. As unidades de análise também foram codificadas e associadas à codificação dos dados anteriormente codificados. “No processo de transformação de dados brutos em unidades de análise é importante ter em conta que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas”. (MORAES, 1999).

Definição das unidades de contexto: Pelo tipo de pesquisa, foi necessário definir a unidade de contexto. A unidade de contexto contém diversas unidades de análise.

Categorização: Nesta etapa, foram agrupados os dados comuns, seguindo critérios estabelecidos na pesquisa, isto é, a categorização na pesquisa foi feita de modo temático.

Para as categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes. É, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. [...] todos os aspectos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias. (MORAES, 1999, p. 6).

Na pesquisa, a caracterização e codificação dos dados gerou os dados elaborados nas tabelas 4 e 5, para interpretação significados dos mesmos para a compreensão e evidencia teórica na pesquisa.

A seguir são apresentados esses dados conforme tabela 4, e tabela 5, representando dados do grupo de controle e grupo caso.

Tabela 4 Resultado da coleta de dados grupo de controle

Aluno	Autoeficácia 1	Desempenho	Autoeficácia 2	Autoestima	Idade	Sexo	Turma
<b>DVI</b>	80	100	60	95	21	H	D
<b>EK</b>	45	100	85	95	25	H	D
<b>AP</b>	60	92,99	85	95	22	H	D
<b>CS</b>	5	89,99	20	35	33	H	D
<b>FO</b>	35	100	5	90	28	H	D
<b>GM</b>	35	100	50	95	22	H	D
<b>DILO</b>	95	89,99	95	95	36	H	D
<b>MOL</b>	20	100	35	25	33	H	D
<b>RN</b>	95	100	95	95	30	M	D
<b>TF</b>	65	100	95	95	26	M	D
<b>ER</b>	85	72,99	85	95	27	M	D
<b>PL</b>	75	92,99	55	35	31	M	D
<b>MY</b>	40	76,99	85	50	38	M	D
<b>JN</b>	95	100	9 5	95	24	M	D
<b>DN</b>	95	100	95	95	30	M	D
<b>PT</b>	40	92,99	65	80	27	M	D

Fonte: Dados da pesquisa

Tabela 5 Resultado da coleta de dados grupo caso

Aluno	Autoeficácia1	Desempenho	Autoeficácia2	Autoestima	Idade	Sexo	Turma
<b>DRN</b>	10	100	10	95	28	H	C
<b>VT</b>	85	100	95	95	24	H	C
<b>RB</b>	50	100	65	95	33	H	C
<b>JU</b>	15	72,99	15	85	28	H	C
<b>LC</b>	85	92,99	85	95	22	H	C
<b>WY</b>	84	89,9	65	95	36	H	C
<b>FP</b>	35	89,99	80	95	26	H	C
<b>MCL</b>	10	92,99	65	95	37	H	C
<b>FB</b>	15	100	90	95	28	H	C
<b>JT</b>	45	100	65	95	48	H	C
<b>SH</b>	95	92,99	70	95	26	M	C
<b>NT</b>	25	92,99	70	95	21	M	C
<b>WLL</b>	5	70	35	95	36	M	C
<b>SL</b>	35	86,99	70	95	36	M	C
<b>AD</b>	55	79,99	95	95	33	M	C
<b>MY</b>	60	79,99	45	95	29	M	C
<b>ML</b>	60	86,99	75	80	22	M	C

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Descrição, são expressas as significações percebidas, informações e análise.

A Interpretação é associada à pesquisa qualitativa, embora tenha se valido de algum aspecto quantitativo. A interpretação é feita com maior profundidade nos conteúdos manifestos e naqueles ocultos, ou seja, nas entrelinhas, de modo consciente ou inconsciente, pelos autores (MORAES, 1999).

Nesta Tese, a interpretação foi feita na vertente que relaciona o estudo com uma fundamentação teórica feita mediante a exploração dos significados expressos nas categorias da análise confrontados com a teoria (MORAES, 1999).

## 5.16 QUALIDADE E RIGOR NA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é analisada por meio de estratégias e técnicas, e sua abordagem implica a avaliação de todo o processo da pesquisa, diferentemente da pesquisa quantitativa (SAMPIERI, 2012; YIN, 2015); “Uma vez que na pesquisa qualitativa, a subjetividade do pesquisador está presente em todo o desenvolvimento da pesquisa” (BEHR, 2014, p. 83).

Nesta pesquisa, se adota a abordagem de Yin (2015) para fundamentar a qualidade da pesquisa quanto à Validade do Construto e Confiabilidade.

Quadro 12 - Qualidade e Rigor na pesquisa qualitativa

Testes	Cuidados na pesquisa	Fase da pesquisa
Validade do Construto (Fidedignidade)	-Adoção de múltiplas fontes de evidência. -Verifica se há o encadeamento das evidências na análise.	-Coleta de dados -Redação do Resultado
Confiabilidade (Replicabilidade)	-Declaração do que seria feito na pesquisa. -Utilização de protocolo de pesquisa. -Atenção ao rigor metodológico.	-Projeto da pesquisa -Coleta de Dados -Relatório da Pesquisa

Fonte: Adaptado de Behr, 2014.

A validade do construto do presente estudo considera sua estrutura teórica dentro de uma abordagem comportamental elaborada a partir de uma definição para o modelo de estudo, do instrumento de coleta de dados, fundamentado no construto da Autoeficácia, que é parte de um conjunto de construtos que compõe a Teoria Social Cognitiva – TSC.

Desse modo, foi necessário pensar sobre a Autoeficácia no olhar da TSC, levantar os trabalhos sobre o construto de Autoeficácia e as referências de estudos antecedentes. As premissas que nortearam o estudo foram refletidas na própria Teoria de Bandura (1977, 1979, 1997), que serviu de cenário para justificar os achados da pesquisa e ratificar conceitos e argumentos na Teoria da Autoeficácia. Os dados apresentados foram triangulados após a codificação, categorização, confrontados e analisados na perspectiva da Teoria. (YIN, 2015).

A preocupação na pesquisa quanto à validade dos construtos incidiu na fase de coleta de dados e na transcrição do resultado. O procedimento adotado na pesquisa foi aplicar os questionários validados para todas as unidades de análise e acompanhar respostas nas tarefas.

Na pesquisa, a coleta de dados é feita por meio de questionário *on line* com todos os alunos participantes nas unidades de análise; outra fonte de dados foi realizada no resultado das tarefas inseridas em cada módulo do curso e, ainda, o questionário de avaliação sobre o curso.

A interação dessas múltiplas fontes possibilitou verificar a Autoeficácia e sua relação com outras categorias. Após a interação dessas múltiplas fontes, confere-se a transcrição do questionário de avaliação individual para incluir a Autoeficácia na dimensão afetiva no resultado do comportamento dos alunos, aprovado no desempenho dos mesmos.

A Confiabilidade se refere à confiança dos procedimentos aplicados na coleta de dados que possam ser replicados em outro estudo. (YIN, 2015).

Nesta pesquisa, a preocupação em relatar a coleta de dados está expressa no desenho de pesquisa, na operacionalização do modelo - seção 5.6 - e no projeto piloto, detalhando como foi feita a coleta.

A elaboração do protocolo de pesquisa evidencia os procedimentos da pesquisa e suas etapas.

Ressalta-se que, nesta seção da pesquisa, busca-se tornar claro o significado de um estudo qualitativo, de modo a explicar cada etapa de análise, aproximando a metodologia, procurando dar cumprimento a todos os procedimentos necessários. Dada a complexidade da pesquisa, buscou-se evitar falhas e dúvidas no percurso metodológico adotado.

O próximo capítulo aborda os Resultados e Análises realizadas.

## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Este capítulo da Tese sistematiza e organiza os dados para atender aos objetivos específicos da pesquisa. As informações relevantes foram extraídas da fundamentação teórica entrelaçada às observações do resultado nos questionários e do comportamento dos alunos durante o curso piloto e do experimento do curso. Para simplificar a análise, o capítulo foi dividido em seções identificadas pelos critérios estabelecidos, relacionando os objetos com elementos de análise representados no modelo de estudo constituído no Quadro 7. De modo resumido, o capítulo segue a organização prevista no Quadro 13:

Quadro 13 - Sistematização e organização de análise de dados

Seção	Objetivo específico	Assunto	Dimensão do Modelo
6.1	a	Aplicação do construto da autoeficácia	Análise Autoeficácia 1 e Autoeficácia 2
6.2	b	Realização de estratégias e atividades de aprendizagem	Desempenho
6.3	c	Modelo de práticas	Autoeficácia <i>versus</i> Desempenho
-	d	Consolidação com a Autoestima não explorada no estudo	Autoeficácia 1, Autoeficácia 2 e Desempenho

Fonte: adaptado de Behr (2014).

Ao se relatar os resultados, procedeu-se à análise individual de cada sujeito (aluno) quanto ao resultado do Questionário de Autoeficácia 1: o desempenho no curso, como resposta ao Questionário de Autoeficácia 2, questionário de autoestima e *feedback* do curso no questionário de avaliação. Na análise desses dados, foram considerados os fatores idade e gênero. Os nomes dos participantes não foram revelados para proteção da imagem e sigilo acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encaminhado por cada um dos sujeitos via *e-mail* para esta pesquisadora. Os nomes dos alunos foram codificados e relacionados com o percentil encontrado na tabela de resultado dos questionários de autoeficácia geral, escala de autoestima, acrescidas das notas do desempenho extraídas do MOODLE, e identificação de idade e gênero. Todas essas informações estão inseridas nas Tabelas 4 e 5, apresentados no item 5.15.

Na análise feita no desenvolvimento de cada seção deste capítulo, se considerou aproximar as interpretações e observações à luz do aspecto teórico da experiência vicária. Foi extraído o resultado do conjunto de relações feitas nas categorias Autoeficácia,

Desempenho e Autoestima, com cruzamento na idade e sexo. A esse conjunto de informações foram acrescentadas percepções obtidas pela pesquisadora em cada etapa do curso. O construto teórico serviu para nortear o universo complexo de elaborações pessoais no ambiente MOODLE, cuja realidade é indiscutível no universo tecnológico.

Ante esses propósitos, concentrou-se a análise na Autoeficácia e no Desempenho dos alunos no Ambiente MOODLE, buscando-se perceber a dimensão do afeto na autoeficácia do estudo. O afeto, já abordado no Capítulo 3 da Tese, tem como aspecto a percepção do estudo de Autoeficácia no amplo significado da TSC. A Autoeficácia, como parte desse corpo teórico, é interpretada como construto na perspectiva de ser uma teoria avaliada pelo seu poder explicativo e previsível (HENDRIKSEN, 1999). Por isso, a autoeficácia na dimensão afetiva é ressaltada na Tese sob a perspectiva de Bandura (1997) no sentido de que o valor de uma teoria psicológica que evidencia o afeto no **ambiente, ou como condição para elaboração cognitiva** (grifo da autora) também deve ser julgada pelo poder de mudar a vida das pessoas para melhor.

## 6.1 RESULTADO E ANÁLISE

Os resultados foram plotados em gráfico de linhas para visualização do comportamento das dimensões no modelo de estudo: Autoeficácia 1, Autoeficácia 2, Desempenho e Autoestima. No eixo, horizontal, são apresentados, uniformemente, o nome dos alunos codificados. No eixo vertical, são apresentados valores na ordem de 0 a 100, correspondentes a valores numéricos da dimensão do modelo.

Por se tratar de estudo de caso único comum com unidades incorporadas, analisaram-se individualmente os sujeitos (alunos) em cada categoria, cruzando as informações obtidas com a teoria de autoeficácia. Foi observada a influência entre objetos e elementos de análise evidenciados na Figura 1, para cada unidade de análise (alunos). Todavia, como critério de análise dos dados, se recorreu aos aspectos teóricos dos fatores que impactam a autoeficácia: Similaridade de Desempenho, Similaridade de atributo, Multiplicidade e Diversidade de Modelagem, na visão de Bandura (1997).

- Autoeficácia

A análise dos Questionários de Autoeficácia Geral 1 e Autoeficácia Geral 2 recaiu sobre a teoria da autoeficácia no âmbito do *locus* cognitivo de operação. Nesse aspecto, Bandura (1977) distingue expectativa de eficácia de expectativa de resultado.

A interpretação dada para o resultado do primeiro Questionário de Autoeficácia 1, respondido antes de se realizar o experimento, baseia-se no conceito do autor de expectativa de eficácia quando afirma: “Uma expectativa de eficácia é a convicção de que se pode executar um comportamento com sucesso para produzir os resultados” (BANDURA, 1977, p. 193). O resultado do segundo Questionário de Autoeficácia 2 é interpretado com a definição para expectativa de resultado: “Uma expectativa de resultados é definida como a estimativa de uma pessoa de que um determinado comportamento levará a determinados resultados” (BANDURA, 1977, p. 193). Essa interpretação na Tese serviu para demonstrar a evolução do construto da autoeficácia em diferentes estudos do próprio Bandura numa linha de tempo que teve início com o estudo em 1977, com o artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, até se firmar, em 1997, na obra *Self-efficacy, the exercise of control*, em que “a autoeficácia percebida passa a referir-se à crença de alguém em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (AZZIZ & POLYDORO, 2006, p. 12; BANDURA, 1997, p. 167).

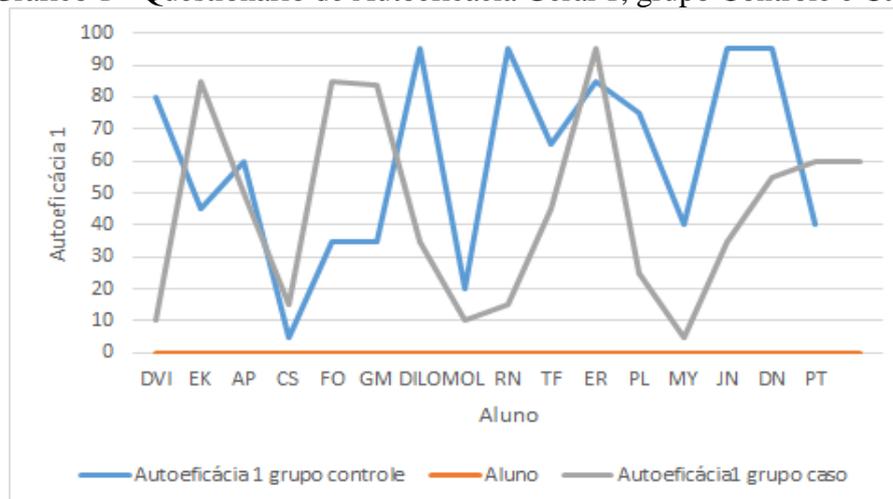
### **6.1.1 Análise dos resultados gerais dos grupos**

Na literatura, a percepção de autoeficácia é medida por meio de questionário específico, que se refere à percepção da capacidade do desempenho e não às qualidades pessoais. (AZZI & POLYDORO, 2016). Na pesquisa, as respostas obtidas entre os questionários de autoeficácia geral 1 e o questionário de autoeficácia geral 2, resultam do senso de eficácia do próprio estudante.

Primeiramente, foram comparadas a Turma D (grupo controle) e Turma C (grupo caso) em seus questionários: Questionário de Autoeficácia Geral 1 (QAfG 1) e Questionário de Autoeficácia Geral 2 (QAfG 2). Nos resultados obtidos e observados nos gráficos, é importante destacar que os grupos possuem perfil de autoeficácia diferente.

Os Gráficos 1 e 2 mostram os resultados total e por grupo.

Gráfico 1 - Questionário de Autoeficácia Geral 1, grupo Controle e Caso



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 1 demonstrou a dimensão de autoeficácia de cada aluno, variando de 10 a 95 percentis. Essa medida da autoeficácia individual, e inicial foi considerada como primeiro sentimento de autoeficácia do aluno, ante de ser ensaiada sua autoeficácia. Por outro lado feita observando os dois grupos controle e caso o resultado do gráfico indicou:

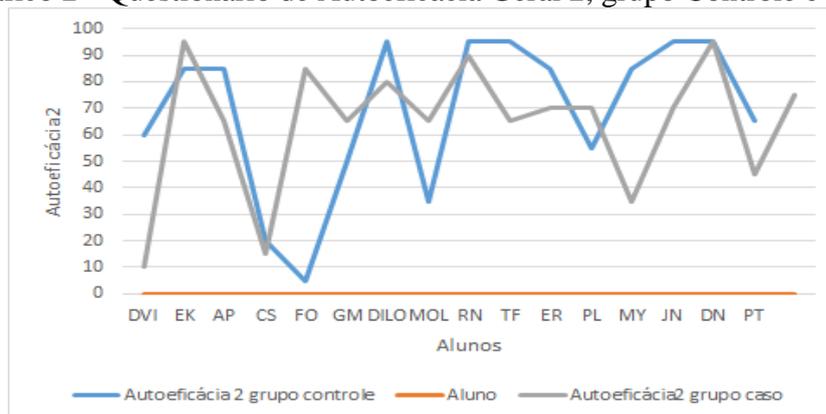
Ficou evidenciado, no resultado do Questionário de Autoeficácia Geral 1, que a média de percentis para a turma D é  $\mu = 60,31$  e, na turma C,  $\mu = 47,44$ .

Para o Questionário de Autoeficácia Geral 2, ficou evidenciado que a média de percentis para a turma D é  $\mu = 69,06$  e, na turma C,  $\mu = 67,81$ .

Bandura (1977) comenta que todos os indivíduos tem um nível de autoeficácia que pode variar em situações diferentes.

O gráfico 2, considera a segunda verificação do nível de autoeficácia de cada aluno após o ensaio da autoeficácia nas estratégias pedagógicas. O gráfico 2 é analisado com o desempenho de cada aluno no item 6.1.3 no gráfico 9, por ser esta uma relação de impacto, observado nos estudos de Azzi & Polydoro (2006) Zirmann (2000).

Gráfico 2 - Questionário de Autoeficácia Geral 2, grupo Controle e Caso



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 demonstrou que houve um impacto maior na autoeficácia 2 dos estudantes da turma caso - C, comparados aos estudantes da turma controle - D. Esta análise é complementada pelos resultados evidenciados nas tabelas 4,e 5 contidas no item 5.15.

Na pesquisa, o grupo caso, Turma C, foi o que recebeu a influência na modelagem com áudio ou vídeo. É com esses recursos que se atribui o impacto no percentil de autoeficácia geral 1 e 2 no resultado desse grupo, comparado com os percentis da turma D.

Na literatura, Bandura (1979, 1997, p. 187) comenta que o sucesso da auto modelagem pode produzir um aumento geral na autoeficácia, que tem um impacto positivo em uma variedade de atividades.

Acrescentam-se ainda, no resultado dos grupos e de modo individual, três eventos diferentes na variação da autoeficácia observada no resultado dos Questionários de Autoeficácia Geral 1 e 2: variação a maior, menor e sem variação no percentil de autoeficácia do questionário 1 para o questionário 2.

Por isso, durante a observação na pesquisa, foi decidido analisar, como padrão de observação no desempenho, o impacto dessas três percepções obtidas no resultado da autoeficácia. O procedimento adotado foi observar a importância na aplicação da autoeficácia de Bandura (1997), Hutz (2014), percebida na análise individual da resposta do aluno na questão 3 do questionário de avaliação do curso. A questão 3 faz parte de um questionário denominado Questionário de Avaliação, que é parte da coleta de dados (APÊNDICE E). Dentre as 10 questões formuladas, essa questão foi elaborada para que o aluno apontasse as dificuldades sentidas durante a realização das atividades. Por isso, a escolha da questão 3, foi significativa na observação de respostas manifestadas pelos estudantes, quanto ao esforço ou dificuldade enfrentada. Em pesquisa sobre aplicação de

Autoeficácia com estudantes, Bandura, 1977; Shunk, 2008, consideraram a intensidade da dimensão da eficácia importante na realização de diferentes atividades. Por isso nas respostas obtidas de cada estudante foi observado o comportamento de superação ou enfrentamento da dificuldade comparado ao resultado da expectativa de eficácia pessoal respondida no questionário de autoeficácia geral.

**Questão 3: Você sentiu dificuldade em realizar alguma atividade? Se sim, em qual atividade? E qual foi a sua dificuldade?**

- **RB, 33 anos, homem, resultado do (QAEfG 1 50; QAEfG 2 65).**

**Responde:** *Não.*

O aluno RB respondeu às atividades em vídeo ou áudio (Figura 5), o que comprova que ele acredita em sua eficácia pessoal.

Figura 20- Exemplo da aplicação da modelagem vicária no ensino



Fonte: Arquivo do curso no MOODLE com autorização no termo de utilização de imagem.

- **FB, 28 anos, homem, com resultado (QAEfG 1 15; QAEfG 2 90).**

**Responde:** *Todas as atividades tiveram um grau de dificuldade, mas nada que não pudesse ser superado com um pouco de dedicação.*

- **JT, 48 anos, homem, com resultado (QAEfG 1 45; QAEfG 2 65).**

**Responde:** *Não senti dificuldade.*

A resposta de JT é característica do adulto, que tem a percepção de sua autoeficácia. Bandura (1997) afirma que a autoeficácia varia em diferentes fases na vida do indivíduo.

- **NT, 21 anos, mulher (QAEfG 1 25; QAEfG 2 70). Resposta:** *Senti dificuldade com relação às atividades, pois ainda não vi esta disciplina no curso. Isso implicou dificuldades no desenvolver do curso.*

- **ML, 21 anos, mulher (QAEfG 1 60; QAEfG 2 75). Resposta:** *Não tive dificuldades, pois todas as atividades foram claramente expostas.*

- **MY, 29 anos, mulher, (QAEfG 1 60; QAEfG 2 45). Resposta: Sim, [...] E com relação ao método de resposta que teria que ser vídeo ou áudio pois isso para mim é novo e me deixou um pouco nervosa mas achei válido pois me tirou da minha zona de conforto.**

- **LC, 22 anos, homem, (QAEfG 1 85; QAEfG 2 85). Resposta: Sim. Senti dificuldade de realizar a última atividade, pois tinham muitos termos que ainda não conheço e ainda não vi no curso. (Estou no terceiro período).**

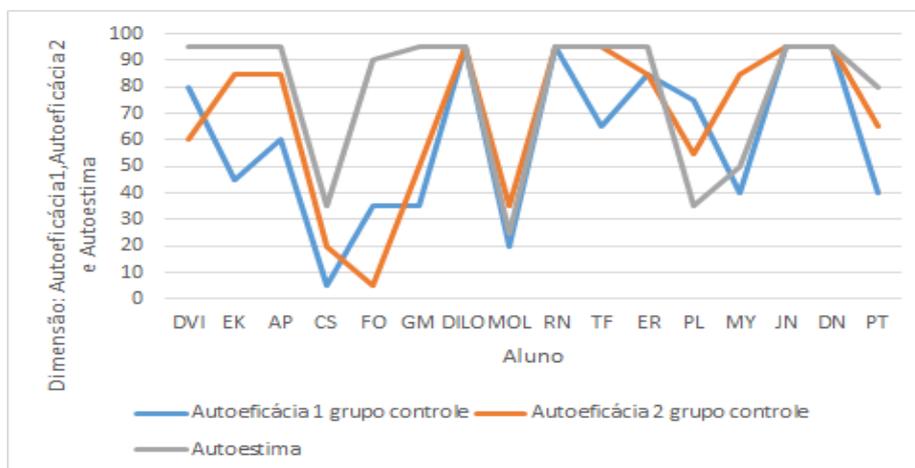
Na análise, percebe-se a ocorrência dos três tipos de eventos mencionados na variação do percentil de autoeficácia. É possível ocorrer variação no percentil da autoeficácia, já que o comportamento dos alunos é influenciado por diversos fatores, como educação, família, cultura, que operam interativamente no decorrer da vida (BANDURA, 1997). O determinismo recíproco, previsto na TSC, reflete a autoeficácia no aluno, com seu comportamento na turma virtual.

- Autoeficácia e Autoestima

Na verificação da Autoeficácia com Autoestima, esta última pode ser associada à autoeficácia no aspecto da percepção de que a auto avaliação positiva pode ajudar a resgatar a autoeficácia, mas não se pode afirmar que elas se correlacionam, pois a Autoestima está mais relacionada às características da personalidade (HUTZ, 2014) e Autoeficácia na crença em sua capacidade no desejo de fazer ou não (BANDURA, 1977).

Nos gráficos 3 e 4, são representados esses sentimentos em cada grupo de aluno verificado.

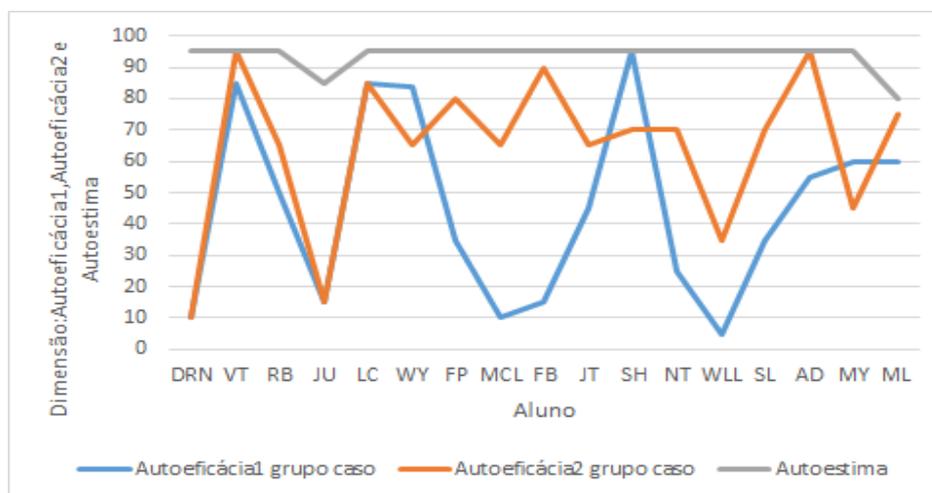
Gráfico 3 - Autoeficácia e autoestima grupo controle



Fonte: Dados da pesquisa.

Foi observado, no Gráfico 3, que a dimensão autoeficácia e autoestima, no grupo controle, é mais uniforme, conforme Tabela 4, item 5.14, diferindo do Gráfico 4, em que o nível de autoestima do grupo caso é superior ao sentimento de autoeficácia.

Gráfico 4 Autoeficácia e autoestima grupo controle caso



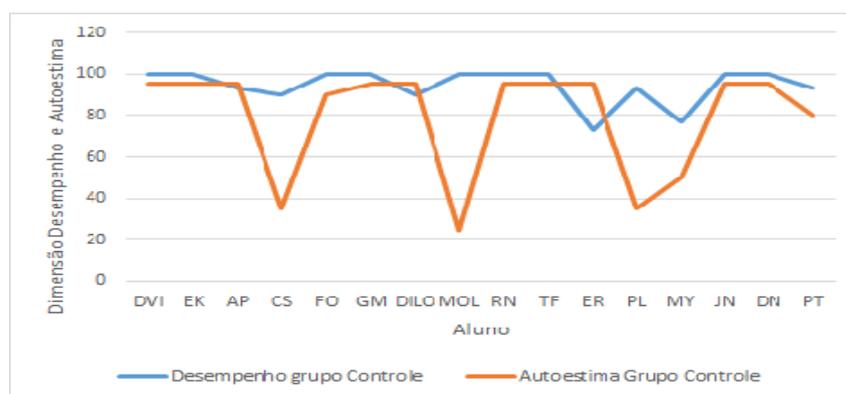
Fonte: Dados da pesquisa.

Essas observações nos Gráficos 3 e 4 confirmam o estudo de Hutz (2014) e Bandura (1977).

- **Autoestima e desempenho**

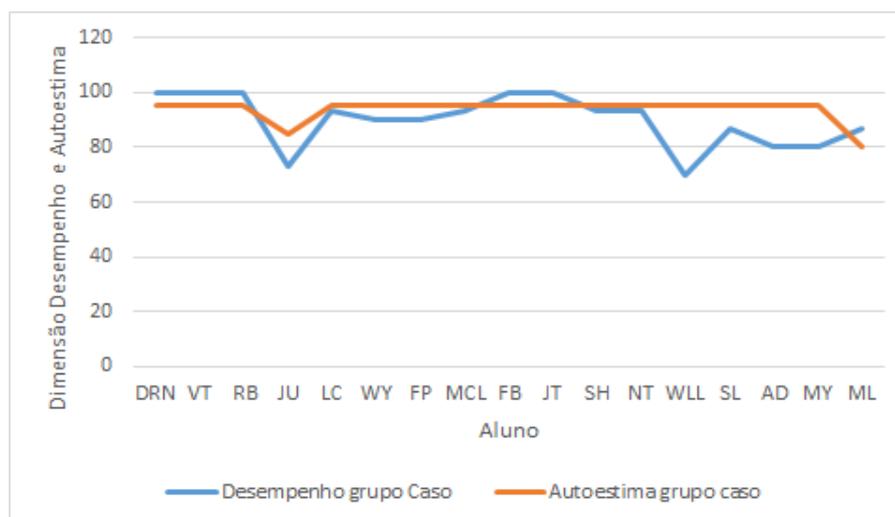
Na formação universitária, estudos têm demonstrado que a autoestima está relacionada ao desempenho acadêmico e a outros construtos de motivação em vários domínios. (PAJARES, 1996). No gráfico 5 e 6, observa-se que os alunos com desempenho mais alto apresentaram o percentil de autoestima mais alto, e alunos com desempenho menor apresentaram o percentil de autoestima mais baixo.

Gráfico 5- Desempenho e autoestima grupo Controle



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 - Desempenho e autoestima grupo Caso



Fonte: Dados da pesquisa.

- **Desempenho, gênero e idade**

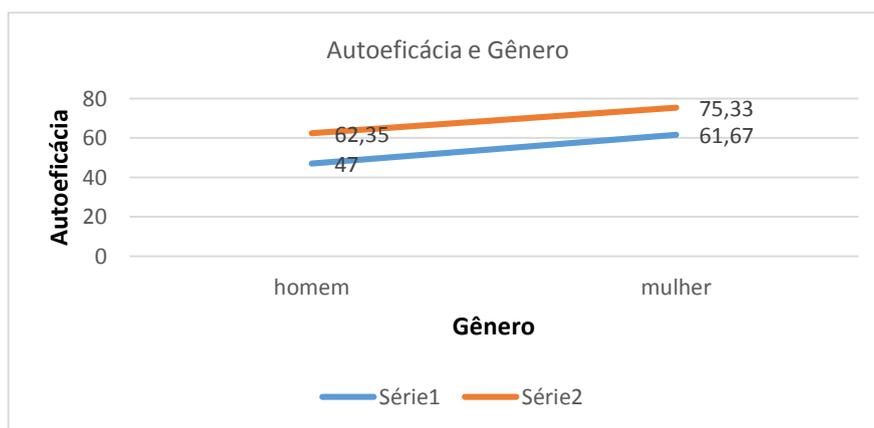
Autoeficácia, gênero e idade para os dois grupos.

Dentre os atributos que afetam a percepção diagnóstica dos desempenhos modelados para as capacidades pessoais, a idade e o gênero geralmente têm peso significativo (BANDURA, 1997).

Quanto à interação autoeficácia e gênero, a literatura evidencia que, na escala de autoeficácia, em muitos países como o Brasil, existe diferença na média do percentil de autoeficácia entre homens e mulheres, que Bandura (1997) atribui às condições físicas em contextos diferenciados e generalizações culturais. Na escala psicométrica apresentada por Hutz (2014), a média da autoeficácia nos homens é diferente da média nas mulheres. E, na pesquisa, as mulheres apresentaram um resultado maior que os homens, mas, em relação à escala de Hutz (2014), elas se encontram na média prevista. Contrariamente, os homens, na pesquisa e em relação à escala de Hutz (2014), estão abaixo da média para homens.

O Gráfico 7 ilustra a diferença da autoeficácia entre homens e mulheres.

Gráfico 7 - Autoeficácia e gênero

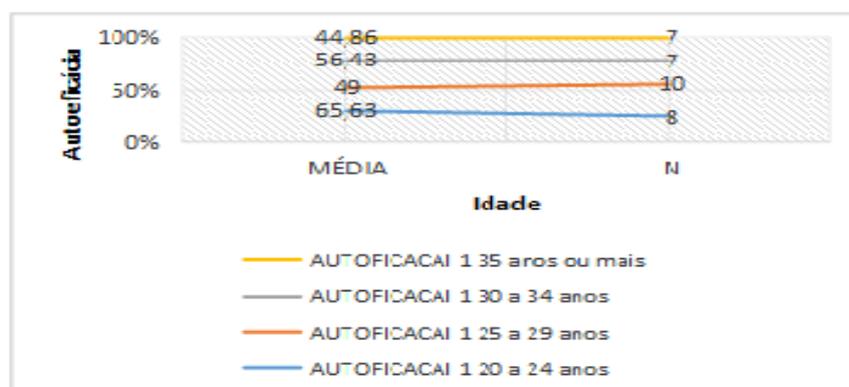


Fonte: Dados da pesquisa.

As diferenças apontadas no Gráfico 7, no resultado entre homens e mulheres, são justificadas em Bandura (1997), que aponta as diferenças culturais e os fatores ambientais como causadores dessa diferença.

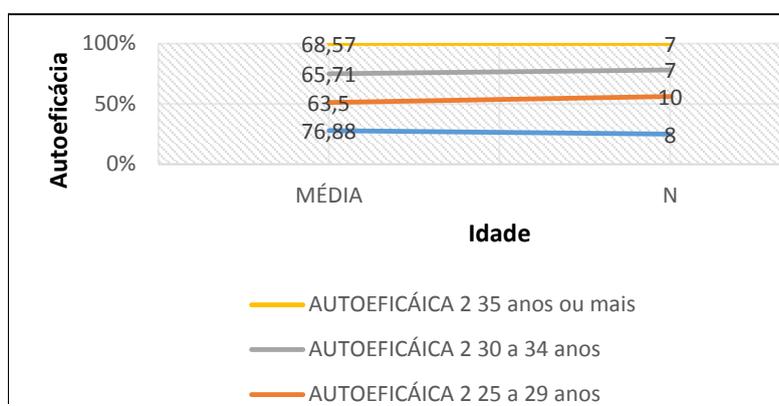
O Gráfico 8 ilustra a relação idade e autoeficácia 1 e idade e autoeficácia 2 para o grupo controle, e o Gráfico 9 ilustra a relação idade e autoeficácia 1 e autoeficácia 2 para o grupo caso.

Gráfico 8- Autoeficácia e idade grupo controle



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 9- Autoeficácia e idade grupo caso



Fonte: Dados da pesquisa.

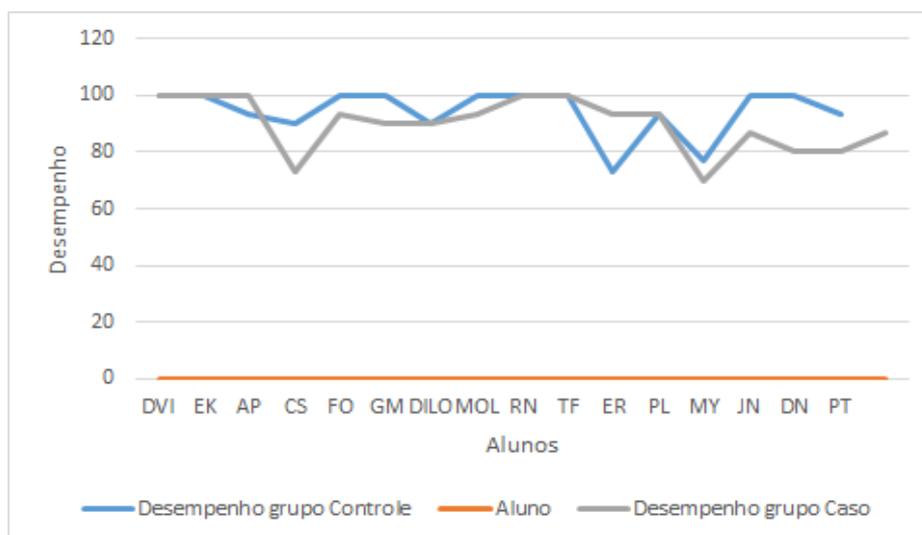
Os gráficos 8 e 9, Autoeficácia e idade, busca mostrar, com fundamentos em Bandura (1977), que a autoeficácia varia no decorrer da vida. Nos grupos, percebe-se que os alunos mais jovens têm uma autoeficácia mais alta que os mais adultos.

No estudo de Zirmermman e Martinez-Pons (1990), as estratégias de aprendizagem favorecem a evolução da autoeficácia com o avançar da idade e da escolaridade. Na turma do grupo de controle, foi observado que os alunos mais adultos tiveram evolução no nível de autoeficácia após a estratégia. Os alunos adultos que apresentaram uma evolução na autoeficácia foram: AD 33 anos; WLL 36 anos; MCL 37 anos e JT 48 anos.

### 6.1.2 Análise do desempenho entre grupos

No estudo, o resultado do desempenho é compreendido pelas respostas certas dadas às atividades e à expressão do aluno em suas respostas. Ficou evidenciado, no resultado do desempenho dos grupos, que a média das notas de desempenho dos alunos na turma D é  $\mu = 88,76$  e, na turma C,  $\mu = 84,93$ . O Gráfico 10 ilustra essa comparação entre grupos. E os Gráficos 11 e 12 mostram a relação da autoeficácia com o desempenho em cada turma respectivamente.

Gráfico 10- Comparação do desempenho dos grupos

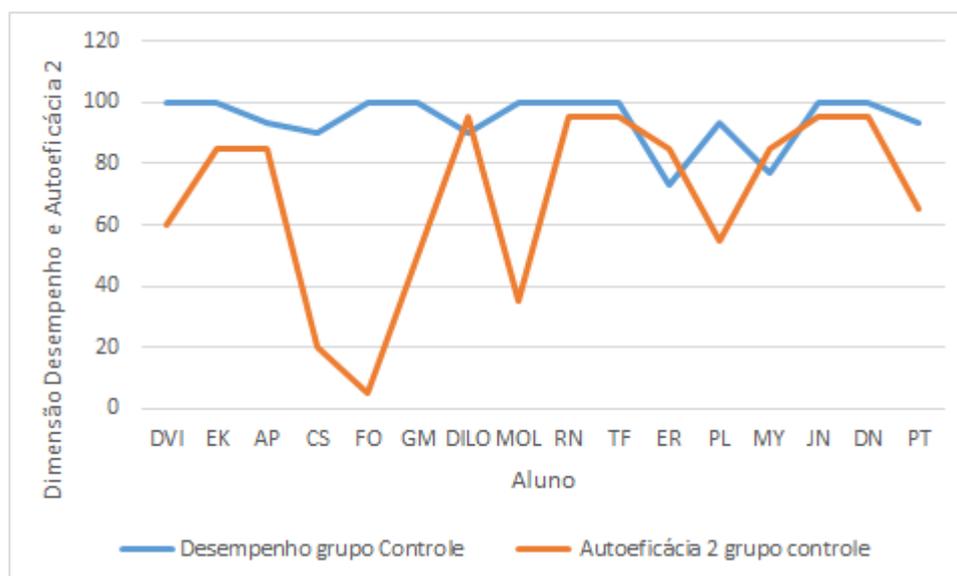


Fonte: Dados da pesquisa.

### 6.1.3 Análise do desempenho e autoeficácia

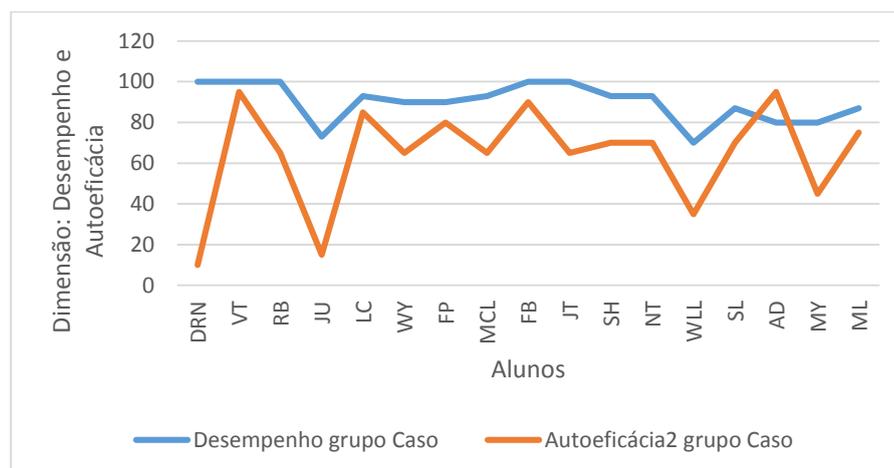
Neste item, se evidencia que o desempenho é motivado pela autoeficácia. Os Gráficos 11e 12 ilustram o nível de desempenho do aluno com sua autoeficácia.

Gráfico 11- Desempenho e autoeficácia turma Controle



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12- Desempenho e autoeficácia turma caso



Fonte: Dados da pesquisa.

Os gráficos evidenciam que os alunos que receberam o reforço da autoeficácia modelada em áudio ou vídeo e *scripts* tiveram um bom desempenho quanto à expressão na sua fala no áudio ou vídeo elaborado.

Na literatura consultada sobre a autoeficácia, fica evidente a relação entre Autoeficácia e Desempenho de estudantes. (NOYELLE, 2014, ZIMMERMANN, 2000, BANDURA, 1997, PRINTRICH e DE GROOT, 1990, AZZI e POLYDORO, 2006). Nesse sentido, diferentes significados do efeito da eficácia pessoal são percebidos no desempenho de alunos.

Dentre os resultados apresentados na literatura sobre pesquisas realizadas nesta perspectiva, os que deram suporte aos achados neste estudo foram os seguintes:

Os estudantes com forte crença na sua eficácia acadêmica têm alto nível de desempenho acadêmico: fixam e cumprem metas e transformam o modo de lidar com as tarefas, com o objetivo de evitar o fracasso. (ZIMMERMANN e BANDURA, 1994, AZZI e POLYDORO, 2006).

Neste estudo, a Tabela 5 e o Gráfico 12 demonstraram: (a) Os estudantes do grupo caso, analisados individualmente em suas respostas de áudio ou vídeo, apresentaram confiança em sua fala e domínio de conteúdo. Alcançaram nota no seu desempenho superior a 85 e, na verificação do percentil de sua autoeficácia 2, apresentaram variação positiva; (b) Dos 17 estudantes participantes no grupo caso, essa constatação foi feita para 11 estudantes: VT, RB, FP, MCL, FB, JT, NT, WLL, SL AD e ML. Idênticos esses achados, Zimmermann

& Kitsantas (1999) demonstraram que a autoeficácia afeta o rendimento do estudante, e esse, por sua vez, afeta a autoeficácia. Ainda, a pesquisa de Neves (2002) mostrou que nível alto de autoeficácia se relaciona com alto nível de desempenho. Por outro lado, o trabalho de Medeiros, Loureiro, Linhares e Marturano (2000) relaciona que baixa autoeficácia implica baixo desempenho. Nesta pesquisa, o estudante MY, da turma caso, se manteve nesse contexto, comparado aos demais estudantes.

Na teoria de Bandura (1997), as atividades complexas e habilidades verbalizadas de pensamento orientam ações geralmente mais informativas do que as ações modeladas em si. Em estudos na literatura, está comprovado que a modelagem verbal de habilidades cognitivas constrói autoeficácia e promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas (SCHUNK, 1981; GUNN, 1985; SCHUNK e HANSON, 1985, *apud* BANDURA, 1997). Ainda, a modelagem cognitiva com a habilitação em modelos aumenta as crenças de eficácia e realizações, mais do que a modelagem cognitiva isoladamente (FECTEAU e STOPPARD, 1983, *apud* BANDURA, 1997).

No estudo para melhor adequação da literatura comentada, foram utilizadas notas equivalentes a conceitos para atribuir o desempenho nos alunos de acordo com os critérios a seguir:

Os alunos que responderam corretamente ao conteúdo e se expressaram com clareza na sua forma de comunicar (desenvoltura, segurança e domínio do conteúdo) obtiveram desempenho máximo (A ou 9,5 - 10).

Os alunos que responderam de modo correto, mas não se expressaram com clareza na sua forma de comunicar, obtiveram desempenho B (8,0 - 9,0).

Os alunos que tiveram dificuldade em responder ao que foi perguntado e não tiveram boa comunicação no áudio demonstraram que pouco dominavam o conteúdo, obtendo o desempenho C (6,5 - 7,5).

Esses critérios foram analisados individualmente nas atividades de cada aluno.

A partir desses critérios, destaca-se a análise e observação em cada atividade. Na análise de cada atividade, são destacadas observações principais.

- Desempenho observado nas atividades

A primeira atividade de áudio, no módulo 1, corresponde a uma pergunta: Por que ao auditor interessa conhecer gerenciamento de Risco?

Nessa atividade, foi observado no áudio que parte dos alunos escrevem e leem a resposta, e outros conseguiram expressar de modo mais natural a resposta.

Nessa observação, a análise volta-se para o conteúdo: se a resposta dada ao conteúdo responde ou não à pergunta elaborada, a exemplo do desempenho do aluno **WLL**, cuja nota de desempenho foi 70,00, JU, nota de desempenho 72,99, e dos alunos AD e MY, com nota de desempenho 79,99. Foi observado que alunos que leram durante o áudio responderam certo, e outros não responderam adequadamente. Alunos que demonstraram ter mais espontaneidade na fala, que pareciam não estar lendo a resposta, responderam de modo mais natural a atividade, e foi sentida a apropriação do conteúdo estudado; como, por exemplo, os alunos RB, DRN, VT, FB e JT, com nota de desempenho 100,00.

No módulo 2 do curso, foram aplicadas duas atividades diferenciadas: um fórum de respostas e uma atividade de pesquisa em sítio da *internet* para ser comunicada a atividade pedida na pesquisa. Esses procedimentos foram adotados para observar se há diferença na elaboração de respostas escritas das respostas reproduzidas em áudio ou vídeo.

No fórum de pergunta, os alunos da turma D, que responderam à atividade de modo escrito, desenvolveram bem o conteúdo da resposta. Mas os alunos que produziram o vídeo ou áudio demonstraram dominar o conteúdo e expressá-lo de modo mais confiante.

Dessa maneira, é observado que a natureza da atividade e o modo de responder à atividade de forma diversa são percebidos de maneira diferente pelos alunos. Isto quer dizer que atividades respondidas textualmente inibem o modo de expressão e respostas verbalizadas demonstram mais facilmente quando o aluno aprende. Outras observações que todos os alunos da turma C tiveram mudança na qualidade de comunicação do áudio ou vídeo do módulo 1 do curso para módulo 2 do curso. Os alunos da turma D foram evoluindo em sua escrita textual.

No terceiro módulo do curso, foi dada uma atividade extremamente técnica, racional e quantitativa que requer interpretação e comunicação. Desse modo, foi percebida mudança de comportamento nos alunos da turma C pelo fato de necessitar ser comunicada informação com um comportamento mais analítico. Essa atividade foi considerada a mais complexa por 40% (quarenta por cento) dos alunos.

De modo geral, todos os alunos, quando produziram o último áudio ou vídeo, já demonstravam estar mais seguros e dominando o conteúdo; melhoraram sua comunicação, considerando os limites de cada aluno.

A seguir, são apresentadas algumas das respostas contidas no Questionário de Avaliação do curso (APÊNDICE E), dos alunos da turma Caso, sobre a experiência de terem

feito o curso e o modo de elaboração na fonte de informação de eficácia na experiência vicária. Os alunos assim se manifestaram:

**O que você achou da experiência de ter feito o curso a distância em Auditoria?**

**Respostas dos alunos:**

**SL** - Considerou regular a experiência por não dominar a plataforma MOODLE.

**NT** – Não tinha menor ideia do que se tratava o assunto abordado no curso; logo, a experiência foi boa.

**FB** – Achei excelente! Uma vez que a opção de fazer a distância e ter um certificado com horas, ajuda bastante quem trabalha e estuda como eu, e nem sempre tenho tempo pra ir no evento da área.

**PL** – Curso muito interativo e de fácil aprendizado.

**JT** – Inovador, fazer uso das facilidades que a *internet* dispõe, ajudou a ter o fácil e rápido acesso ao curso.

**Avalie o curso na forma como foi exposto o conteúdo; por exemplo, slides com áudio, cores, estruturas expressas nos conteúdos.**

**Respostas dos alunos:**

**DRN** – “Foi bem dinâmico... o que, que é difícil na modalidade EAD”.

**LC** – Bem trabalhado e de fácil entendimento.

**RB** – Muito boa a forma como o conteúdo foi passado aos alunos.

**FB**– O conteúdo apresentado foi de grande utilidade, serviu como base para responder as atividades.

**AD** – Muito bem estruturado e organizado.

**Você saberia explicar algum conteúdo do curso para um colega seu que não fez o curso?**

**Respostas dos alunos:**

**PL** – Sim, inclusive já fiz.

**JT** – Acredito que sim.

**RB** – Sim o curso possui uma didática de fácil compreensão.

**FB** – Penso que saiba explicar ainda que de maneira simples.

**AD** – Sim sobre gerenciamento de risco.

**LC** – Sim.

A partir dessas observações, busca-se nos estudos de Pajares & Olaz (1996), Schunk (2008) que o comportamento de cognição e o afetivo são desenvolvidos quando são proporcionadas experiências de aprendizagem apropriadas a esses domínios. Bandura (1977, 1986), quando firmou o estudo da Autoeficácia, buscou demonstrar nesse construto que a cognição determina o poder de agência pessoal. Entretanto, se afere a presença orquestrada de características subjetivas no aluno, evidenciadas no Quadro 5, em cada processo de aprendizagem: Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação, essa subjetividade, quando provocada, torna a experiência carregada de fluxo de afetos em sua vivência e elaboração.

#### **6.1.4 Observação na Plataforma MOODLE**

Na análise dos dados, os resultados indicam ser pertinentes, confirmando a teoria da autoeficácia de Bandura (1977; 1997), na perspectiva da TSC, em que o comportamento do sujeito é modelado no ambiente e de acordo com o que vê, vivencia e escolhe.

Nesse sentido, o ambiente MOODLE serviu de espaço experiencial para o desenvolvimento do desempenho e contribuição na autoeficácia dos sujeitos participantes da pesquisa. E verificou-se que os ganhos no estudo adotando a tecnologia, em especial a plataforma MOODLE, foram:

- a. O reforço no autodidatismo dos alunos na produção de suas respostas em áudio ou vídeo - Os próprios alunos escolheram e gerenciaram a maneira de expressar a sua resposta na fala ou vídeo. Os alunos foram capazes de elaborar sua resposta quanto à sua estrutura do que acreditaram estar correto e ser necessário para atender a atividade;
- b. O posicionamento do aluno levou a fortalecer sua autonomia e confiança no conhecimento elaborado por ele, confirmado em respostas contidas no questionário de avaliação (APÊNDICE E);
- c. A experiência com a tecnologia utilizada no modo a distância demonstrou que o foco maior foi a aprendizagem do aluno, que envolveu novos conceitos, administração do seu tempo, novas possibilidades de estudar com funcionalidade e efetividade;
- d. O aluno percebeu que não caminhou sozinho. Mesmo que à distância, a pesquisadora conseguiu se fazer presente no modo virtual, o que fez o aluno se sentir apoiado (APÊNDICE E);

- e. Os alunos escolheram o modo de arquivo que utilizaram em sua gravação, respeitando o limite de capacidade em MB da plataforma, incentivando sua criatividade com uso de tecnologia móvel;
- f. Os alunos que realizaram o curso de modo convencional também se sentiram satisfeitos com a aprendizagem no curso, ainda que não tiveram o ensaio na modelagem viva (APÊNDICE E);
- g. Os alunos (em número de quatro) que não conheciam a plataforma tiveram um ganho com a aprendizagem no uso da plataforma.

Os alunos que tiveram problemas na plataforma enviaram mensagens por *e-mail*, informando sua dificuldade de acesso e envio do arquivo de áudio e vídeo na plataforma. Então, imediatamente foi elaborado, para cada turma, um tutorial com os procedimentos básicos desde o acesso ao curso até o envio de arquivos.

Entretanto, para motivar o uso do MOODLE, foi adotado procedimento de acompanhamento na plataforma, enviando-se mensagens com lembretes e acompanhamento para motivar os alunos quanto aos acessos e respostas às atividades.

Foi observado um grande número de acessos ao curso. Atribui-se a esse comportamento atenção do aluno e interesse pelo curso.

Numa percepção mais ampla desta pesquisadora, o curso atendeu os objetivos pedagógicos fundamentados na teoria de autoeficácia; também foram confirmadas pelos alunos (ver APÊNDICE E). As premissas norteadoras do estudo são confirmadas pelos resultados obtidos nas múltiplas fontes de dados, conforme apresentado a seguir.

Com as observações e análises, volta-se para as proposições do estudo confirmando que:

- As estratégias pedagógica: atividade ou tarefa desenvolvida em conteúdo de cursos, podem ser elaboradas a partir do conceito de autoeficácia motivada em analogia ao método clínico, utilizado por Bandura (1986).

O método de Bandura, evidenciado na experiência vicária, estrutura-se numa taxonomia de afetos. Esta afirmativa é visualizada nas respostas dos alunos nas tarefas e no questionário de avaliação, ficando demonstrado que o modo como foram estruturados o conteúdo e as atividades produziram os processos cognitivos e afetivos nos alunos.

- A percepção da eficácia pessoal do aluno pode ser restaurada pela mediação tecnológica a partir de atividades pedagógicas modeladas na fonte de informação de eficácia da experiência vicária.

Acredita-se que a mediação tecnológica, por meio de suas interações, permitiu que o aluno exercesse sua autoeficácia. No estudo da plataforma MOODLE, as 15 horas de curso restauraram capacidades no aluno e a crença em querer e fazer o curso. Esta atitude demonstra o sentimento de autoeficácia nos alunos que ampliaram seu conhecimento e comportamento vivenciado com a plataforma.

- A autoeficácia do aluno pode ser apoiada com o modo de ensino modelado na experiência vicária.

A experiência vicária permitiu uma vivência diferenciada no curso, como a inovação no modo de o aluno responder a atividades no ensino a distância, e demonstrou que, na plataforma MOODLE, os recursos de áudio ou vídeo aproximam a autopercepção de eficácia pessoal a partir de tornar viva a experiência de aprendizagem.

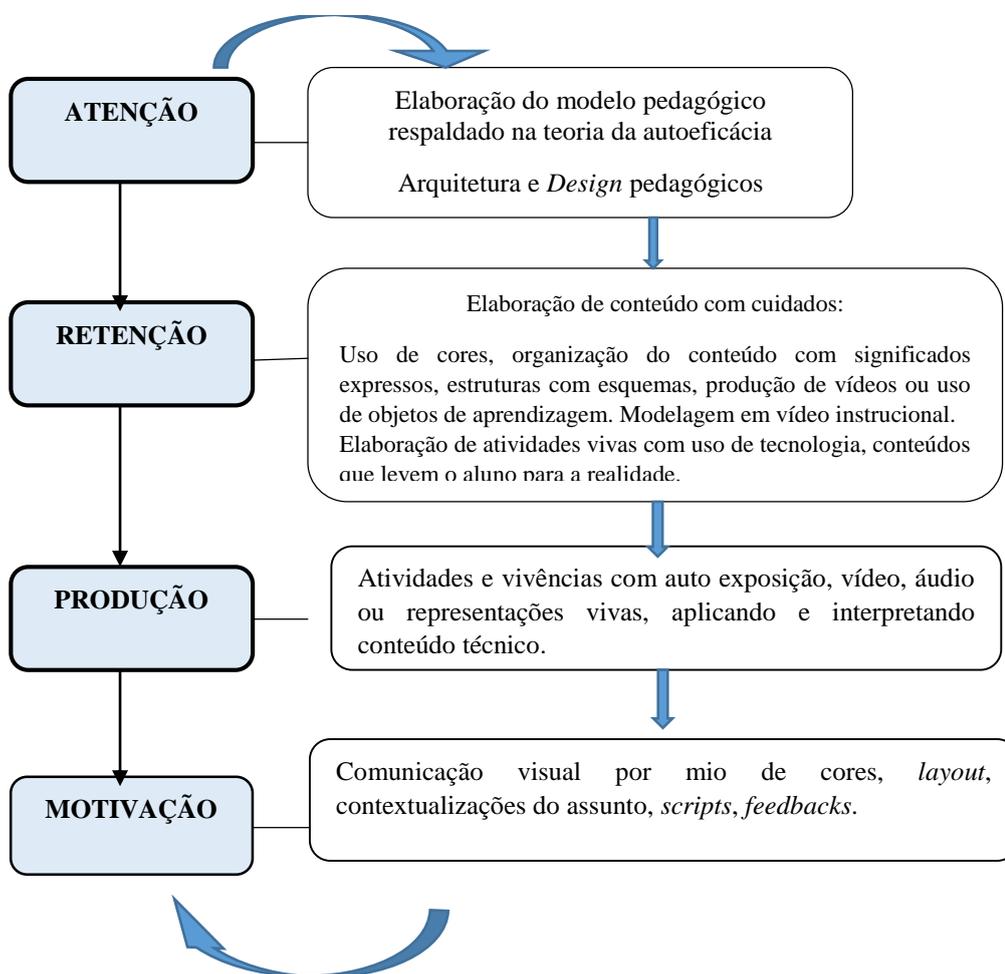
### **6.1.5 Modelo instrucional no ensino com autoeficácia para Ciências Contábeis.**

Após análise e resultados obtidos no estudo, é proposto o Modelo Instrucional com o fluxograma de elaboração de um curso respaldado na autoeficácia, conforme Figura 19.

O modelo instrucional sugerido deve seguir os seguintes passos:

1. Buscar o entendimento sobre construto, conhecendo métodos e identificando detalhes na teoria que possam ser aplicáveis em ambientes de ensino, para adequar a capacidade ou sentimento desejado para trabalhar com o aluno. Nesse entendimento, é a elaboração do modelo pedagógico do curso.
2. Alinhar objetivos do curso ao modo do que se deseja ensinar. No estudo, foram adequadas as características das fontes de informação da autoeficácia na experiência vicária para expressão viva dos saberes;
3. Projetar o *design* de um curso, tornando evidentes os sinais da teoria com motivações, *prompts*, imagens. Esta etapa corresponde à elaboração de conteúdos e atividades.
4. Adequar a modelagem ao conteúdo de modo que permita ao aluno mostrar que consegue se adaptar e se autossuperar pela verbalização. Escolher recursos vivos como áudio, vídeo ou autorrepresentação que permitam ao aluno autoexposição, para ampliar suas habilidades e desenvolver competência como a autoconfiança.
5. Manter a motivação por meio de *feedback* e incentivo no acompanhamento durante todo o processo.

Figura 21- Modelo instrucional de curso de Ciências Contábeis com autoeficácia



Fonte: elaborado pela autora, após a realização da pesquisa.

## 7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Durante todo o percurso da pesquisa, aponta-se que, em cada etapa, observações e reflexões foram feitas como procedimento de checagem para o cumprimento da etapa. É importante compartilhar dificuldades operacionais e cognitivas às limitações do estudo.

A teoria da autoeficácia foi estudada de modo independente das demais teorias que compõem a TSC, quais sejam: a teoria da agência humana e a teoria de autorregulação, razão pela qual demandou tempo e esforço para a sua compreensão.

Todavia, outras limitações no estudo foram se apresentando no decorrer da pesquisa que são elencados por serem de natureza diversa:

- Dificuldades na definição das categorias analisadas para compreensão do seu verdadeiro significado, fundamental para a técnica de análise de conteúdo na abordagem qualitativa.

- Desafio na composição da amostra não aleatória quanto à seleção de estudantes dispostos a participarem da pesquisa.

- Compreensão do método da pesquisa em que, no primeiro momento, suas características confundiam-se com estudos de casos múltiplos que, após amplo diálogo com os orientadores, se obteve a clareza sobre a tipologia do estudo de caso único com unidades incorporadas.

Todas essas dificuldades foram geradas como consequência do tamanho da amostra a ser trabalhada e, ao mesmo tempo, solucionada quando da sua realização.

Por último, adequação de uma metodologia a distância que satisfizesse o objeto da investigação, que exigiu procedimentos de controle permanente durante toda a aplicação da pesquisa.

## 8 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objeto de investigação analisar o *Ensino da Contabilidade apoiado na Dimensão Afetiva da Autoeficácia em Ambiente Virtual de Aprendizagem*. O objetivo foi verificar mudanças no comportamento do aluno quando submetido ao reforço da eficácia em conteúdos e estratégias no ensino.

A Tese foi desenvolvida na perspectiva da relação da autoeficácia do aluno, correlacionada com construções de motivações, performance e desempenho acadêmico, um dos focos de estudo dessa teoria para a área de ensino, conforme Bandura (1996); Pajares (1996).

A Autoeficácia foi examinada em sua concepção no Capítulo 3 deste estudo, compreendida como um sentimento que impulsiona a ação de fazer do indivíduo (discente), acreditando na própria capacidade de elaboração e manipulação de ideias (conhecimento) para a obtenção de um resultado: profissionalização e exercício da atividade contábil.

A Autoeficácia é avaliada em escala psicométrica e utiliza medida em percentil para avaliar a intensidade desse sentimento no indivíduo, o qual pode variar no decorrer da vida, segundo Bandura (1997). Nesta Tese, foi adotada a Escala Geral de Autoeficácia desenvolvida no Brasil por Hutz (2014), que serviu para significar o presente estudo e ofereceu muitas contribuições, tais como: possibilitar a confirmação do nível da eficácia no aluno, antes e após a realização do curso e como referencial para a análise do desempenho dos referidos alunos. No estudo também se aplicou a Escala de Autoestima, que também é um construto sobre auto avaliação e serviu para percepção conjunta da autoestima e autoeficácia no comportamento de indivíduos (alunos).

Bandura (1977) partiu do princípio de que cada pessoa ou grupo detém, no seu interior, um conjunto de informações que, na interação com o ambiente ou situação, é disparado por um processo cognitivo. Todavia, essas informações podem ser restauradas pelas fontes de informação de eficácia: *Experiência Enativa; Experiência Vicária; Persuasão Verbal e Feedback; Estados Fisiológicos e Afetivos*.

Neste estudo, a ênfase dá-se sobre a formação da autoeficácia e se concentrou na fonte de informação experiência vicária no modo de indução com a modelagem simbólica.

O processo de aprendizagem na Experiência Vicária é caracterizado pela Aprendizagem Observacional ou Simbólica. A aprendizagem por meio da observação é

representada por símbolos que podem resultar na aquisição de novas respostas (BANDURA, 1987).

A Tese tem como alicerce a fonte de informação de eficácia a experiência vicária. Dessa maneira, as fontes de eficácia funcionam como estímulo reforçador da eficácia pessoal; por isso, quando existe a modelagem, ocorrem os efeitos cognitivos, emocionais e afetivos, comentados no item 3.2.

Nessa perspectiva, foi adotado para ensaio na Tese o modelo de elaboração das tarefas ou atividades que contenham atributos do observador (aluno) nas etapas dos processos cognitivos da experiência vicária: Atenção, Retenção, Produção, Motivação. Tais processos foram adotados como modelos na experiência vicária, representados por recursos de imagem, áudio ou vídeo, como facilitadores da aprendizagem. Contudo, essa modelagem permitiu observar os impactos no desempenho do aluno como resposta e expressão do conteúdo (BANDURA, 1979).

Dessa maneira, a expressão do aluno foi percebida como resposta afetiva, o que favoreceu a elaboração de uma taxonomia aos eventos modelados por Bandura (1997) nos processos cognitivos. Desse modo, o que se desejou na investigação foi demonstrar o elo entre cognição e afeto, que, no entendimento desta autora, não deve estar dissociado na prática docente.

Ainda foi analisada na Tese a aprendizagem na experiência vicária, ressignificada no comportamento do observador (aluno) quando submetido a esses processos. Cada processo significa uma etapa da aprendizagem que pode ocorrer em conjunto ou em partes.

O processo de aprendizagem na experiência vicária inicia-se com a *Atenção*, que é o primeiro contato do aluno com a informação. A *Retenção* ocorre quando o aluno retém o que foi captado; com a *Produção*, o aluno repete ou imita o conteúdo absorvido; e com a *Motivação*, o aluno se sente estimulado para aprender e fazer.

Esses processos na experiência vicária significam que a modelagem é a representação de algum modelo vivo ou objeto que o aluno aprende com o modelo e procura imitar, criando seu sentimento de sucesso com a aprendizagem.

Os estudos relacionados com a aplicação do construto da autoeficácia no ensino de Ciências Contábeis, levantados no Capítulo 4, serviram para reflexão na pesquisa e ajudaram a confirmar sobre o modo de percepção da eficácia na formação de contabilistas em

diferentes perspectivas. Ainda ajudou na elaboração do curso, com o uso de tecnologias educacionais, reafirmando ser importante esta pesquisa para o ensino em Ciências Contábeis.

De outra forma, os estudos que apresentaram críticas sobre as ações didáticas dos professores de Ciências Contábeis, discutidas no Capítulo 2, serviram para motivar e aprofundar a análise na pesquisa, com a elaboração de um estudo piloto.

A elaboração de um estudo piloto teve como objetivo experimentar a modelagem de um curso a distância em Gestão de Risco e Planejamento de Auditoria, definido em três módulos e criado em quatro etapas. O curso foi desenvolvido com um modelo pedagógico que contemplou o planejamento pedagógico com definição do objetivo do curso, conteúdos e atividades e forma de organização e operacionalização, na plataforma MOODLE, utilizada como ambiente de apoio ao curso.

No estudo piloto, o conteúdo e as atividades concentraram os processos da teoria da autoeficácia. O piloto foi aplicado com alunos da pós-graduação de Ciências Contábeis e Administração da UFRGS, que testaram o curso e os instrumentos de coleta de dados. Os resultados obtidos no curso piloto foram obtidos na análise do questionário de autoeficácia e na análise de respostas e expressões dos alunos nas atividades modeladas na autoeficácia. O curso é composto de quatro tarefas, e cada tarefa pede que a resposta seja comunicada por áudio ou vídeo. Foi utilizado ainda recurso de fórum e escolha que são atividades características de curso a distância. Mas a elaboração do conteúdo dessas atividades também foi ressignificada na teoria da autoeficácia.

O resultado obtido no estudo piloto apontou para a readequação da atividade dos módulos 2 e 3 do curso com a redução de tarefas das referidas atividades. O impacto da modelagem foi refletido na análise do questionário de avaliação do curso e na escala de autoeficácia, que apresentou alteração no percentil de eficácia da aluna participante do curso. Esse resultado confirmou ser viável a aplicação da teoria da autoeficácia para o ensino em Ciências Contábeis, uma vez que os recursos modelados exigidos foram realizados e o comportamento da aluna no curso evidenciou o impacto da modelagem em sua aprendizagem.

Portanto, as evidências no impacto da modelagem na autoeficácia no curso piloto sugeriram um estudo de caso que foi realizado com alunos da UFMA, como participantes do caso. Na realização do caso, foi definido o tipo do estudo de caso único com unidades incorporadas. Dessa maneira, foram criados os grupos Caso e Controle. No grupo caso, os alunos receberam no curso reforço da autoeficácia e o grupo controle realizou o curso sem

o reforço da autoeficácia. No estudo de caso, foi verificado o comportamento dos grupos quanto à autoeficácia, desempenho, considerando os critérios idade, gênero e autoestima.

Para análise da autoeficácia, o resultado apontou que a autoeficácia avaliada antes do curso, para os dois grupos, foi diferente, significando que a autoeficácia antes do curso, para o *grupo controle*, estava em nível de percentil mais alto, comparado ao *grupo caso*. Após o curso, os alunos do *grupo caso* apresentaram melhora no percentil de sua autoeficácia. Na análise do desempenho, ficou constatado que os dois grupos tiveram bom desempenho, mas o *grupo caso* teve um bom desempenho, que refletiu na melhora do percentil de autoeficácia desses alunos após o curso.

O estudo concluiu que autoeficácia e autoestima não se correlacionam, pois a autoestima está relacionada à personalidade da pessoa e a autoeficácia, ao comportamento que pode ser modificado no decorrer da vida.

Após serem bordados o estudo do referencial teórico, a elaboração do estudo piloto e a realização de estudo do caso único incorporado, retomam-se os objetivos da pesquisa em que ficou demonstrado o cumprimento dos mesmos, a seguir explicitados.

Objetivo (a): Propor o planejamento pedagógico na realização de estratégias e atividades de aprendizagem.

Este objetivo foi cumprido no Capítulo 5, conforme demonstrado na Figura 5, Seção 5.4, que evidencia o *Design* do curso no MOODLE. O *design* do curso está elaborado com fundamento na fonte de informação de eficácia, experiência vicária, enfatizada no estudo como Modelo Pedagógico utilizando os processos cognitivos de Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação.

Objetivo (b): Investigar a aplicação do construto da autoeficácia no ensino das disciplinas do curso de Ciências Contábeis.

O cumprimento desse objetivo se deu na compreensão das ações pedagógicas e na realização de estratégias e atividades de aprendizagem, propostas na elaboração do curso Gestão de Risco e Planejamento de Auditoria. Esse curso foi elaborado como curso piloto com a estrutura dos aspectos pedagógicos fortalecidos na teoria da autoeficácia de Albert Bandura.

Objetivo (c): Desenvolver um modelo de prática de ensino a ser adotado.

Considera-se este objetivo cumprido com a criação de um modelo do estudo, evidenciando os passos para elaboração de um curso com autoeficácia no ensino em contabilidade, cuja metodologia para estudo de caso único, com unidades incorporadas, resultou na elaboração de uma metodologia ou modelo instrucional (Figura 20).

Objetivo (d): Analisar o resultado da prática do modelo.

A teoria da autoeficácia, no olhar da teoria social cognitiva, se revela promissora à formação de profissionais de contabilidade durante o curso de graduação. A experiência adquirida no estudo de caso concluiu que deve ser adotado o reforço no ensino do corpo discente sedimentado na fonte de informação de eficácia na experiência vicária. Os alunos de Ciências Contábeis que foram submetidos a esse modo de ensino demonstraram crescimento em seu desempenho, verificado nas respostas das atividades e evidenciado esse resultado na Tabela 15. As expressões dos alunos foram confirmadas nas atividades de áudio e vídeo e, conforme respostas dos alunos, no questionário de avaliação do curso (APÊNDICE E). Logo, considera-se este último objetivo também atendido.

Em outro aspecto, esta pesquisa possibilitou concluir que os resultados obtidos na análise dos dados conjugados ao cumprimento dos objetivos direcionam ao atendimento da problemática levantada no objeto deste estudo:

- *Como apoiar a formação de profissionais em Ciências Contábeis de modo a agregar a dimensão afetiva da autoeficácia, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem?*

A resposta que soluciona a problemática da pesquisa foi respondida pelos seguintes argumentos:

A formação de novos profissionais em Ciências Contábeis é apoiada pelo modo de atuação de docentes com recursos por eles utilizados. Para agregar a dimensão afetiva da autoeficácia numa prática de ensino em ambiente virtual de aprendizagem, é necessário que docentes do curso de Ciências Contábeis conheçam e compreendam que as informações de eficácia podem motivar o alunado quanto à capacidade de acreditar em seu potencial para desenvolver suas habilidades, seja porque têm conhecimento ou porque possam aprender a fazer, realizar e tomar decisões, quando de suas escolhas, e interagir em seu ambiente de atividade de modo eficaz a alcançar os resultados desejados.

Em outro viés, explicitando a dimensão afetiva da crença de autoeficácia na pesquisa, os docentes devem perceber que *afetos* se revelam no processo de ensino, concorrendo para as elaborações da mente do alunado ocorridas em cada um dos processos cognitivos de Atenção, Retenção, Produção e Motivação, induzidos pela modelagem simbólica.

Portanto, a modelagem para aprendizagem, apoiada na dimensão afetiva da autoeficácia, deve ser evidenciada no planejamento pedagógico, nos conteúdos e atividades,

configurados na experiência vicária indireta dos processos cognitivos de Atenção, Retenção, Reprodução e Motivação.

Esses processos são expressos na modelagem como recursos de imagens, textos, áudio, vídeo, *scripts* e outros recursos que permitam ao aluno aprender e expressar o comportamento com *afetos* gerados durante os processos cognitivos inseridos com o suporte do AVEA–MOODLE, porque, com a modelagem, os comportamentos são copiados e imitados, criando-se um novo comportamento de aprendizagem.

Cumpridos os objetivos e respondida a problemática de pesquisa, espera-se que o objeto de interesse desta Tese, que foi embasado em estudo de natureza interdisciplinar, possa difundir-se na prática também, ampliando a contribuição da presente pesquisa para futuras aplicações, visando, dentre outras, as seguintes:

A criação de objetos de aprendizagem fundamentados com aspectos do modelo instrucional que contribuam para o ensino acadêmico, inclusive com efeito multiplicador ao ensino técnico da Contabilidade;

Realização de vivências com docentes a distância ou presencial;

A divulgação em artigos científicos sobre a informação de que teorias de aprendizagem estão a serviço da inovação tecnológica para a educação; Contribuir para o desenvolvimento das Ciências Contábeis quanto ao seu enfoque comportamental, refletindo no perfil dos futuros profissionais a partir de uma possível reformulação. Auxiliar estudantes de Contabilidade a serem confiantes em si mesmos com fundamento na teoria da autoeficácia.

Contribuir com novas perspectivas na formação de docentes em contabilidade, informando-os que o estudo de *construtos teóricos* ajuda a desenvolver competências em alunos.

Mostrar ao corpo docente que, atrás de toda decisão, existe uma pessoa que precisa estar renovada, acompanhando as transformações sociais e de mercado.

Reconhecer que, para ampliar a pesquisa, devem ser realizados experimentos com duração mais longa, envolvendo um número maior de participantes para permitir ampliação de resultados e aprofundar o conhecimento da teoria na prática transdisciplinar.

## 8.1 Trabalhos futuros

Recomenda-se como trabalhos futuros:

A criação de escala de autoeficácia específica para o desempenho do aluno no curso de Ciências Contábeis.

Criação de outras escalas, como para auditores, professores, para avaliar o perfil do profissional em Ciências Contábeis e considerar essas análises no projeto pedagógico, renovando o sentido da formação integrada da cognição e afeto no profissional contabilista.

*E, por fim, “Você ganha força, coragem e confiança através de cada experiência em que você realmente para e encara o medo de frente”.*

*Eleanor Roosevelt*

## REFERÊNCIAS

AZZI, Roberta G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014 (Série teoria social cognitiva em contexto educativo, v. 1).

AZZI, Roberta G. Mídias Transformações Sociais e Contribuições da Teoria Social Cognitiva. **Revista PSICO**, Porto Alegre: PUCRS, v. 41, n. 2, abr./jun., 2010, p. 252-258.

AZZI, Roberta G. & POLYDORO, Soely A J. (orgs). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. USA: W. H. Freeman and Company, 1997.

\_\_\_\_\_. **Modificação do comportamento**. Rio de Janeiro: Ed. Interamericana, 1979. 390 p.

\_\_\_\_\_. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, 28, 1993. p. 117-148.

\_\_\_\_\_. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, 44 (9), 1989, p. 1175-1184.

BANDURA, Albert *et al.* **Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning**, v. 67, n. 3, p. 1206-1222, jun., 1996. Disponível em: <[www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1996CD.pdf](http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1996CD.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2013.

BANDURA, A. & JOURDEN, F. J. Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. **Journal of Personality and Social Psychology**, 60, 1991. p. 941-951.

BANDEIRA, Marina. Delineamento quase experimental [online]. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/88661/mod\\_folder/content/0/selltiz.delineamentos de pesquisa de levantamentopdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/88661/mod_folder/content/0/selltiz.delineamentos_de_pesquisa_de_levantamentopdf?forcedownload=1)>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BATISTA, André *et al.* Uma Experiência Educativa na Pós-graduação – o uso do Moodle no curso de Gestão da Tecnologia da Informação em Ambientes Educacionais. **VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, AEDB** (Associação Educacional Dom Bosco), Resende/ RJ, 19 out. 2011. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/24414447.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

BEATSON, N., & BERG, D. **Mind-set and self-efficacy beliefs: A study of repeating students taking a first year accounting course**. Verbal presentation at the Accounting & Finance Association of Australia and New Zealand (AFAANZ) Accounting Education Special Interest Group (SIG), Gold Coast, Australia. (2016, July). Disponível em: <<http://www.otago.ac.nz/accountancyfinance/resources/index.html>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BEHAR, P. A.; LONGHI, M.; BERCHT, M. **Modelos pedagógicos para educação a distância: a busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, P. A. (org.) **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHR, Ariel. **Território virtual: a gestão da educação a distância nas perspectivas no tempo espaço a da sociomaterialidade.** Tese (Doutorado em Computação) Programa de Pós-graduação em Computação, Porto Alegre, UFRGS, 2014. 155p.

BEMBENUTTY, Héfer. The Last Word: An Interview With Barry J. Zimmerman: Achieving Self-Fulfilling Cycles of Academic Self-Regulation. **Journal of Advanced Academics**, volume 20, number 1, New York, Fall 2008. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/jaa-2008-885>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BERCHT, MAGDA. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas.** Tese (Doutorado em Computação), Programa de Pós-graduação em Computação, Porto Alegre, UFRGS, 2001. 152 p.

BERCHT, Magda. **Psicologia e informática**, [sl], 2001.

BICA, F.; VERDIN, R.; VICARI, R. M. Delineamento de um Agente para detectar a Autoeficácia do Aluno no Ensino-Aprendizagem via Web. Cited, **Revista Novas Tecnologias em Informação**, UFRGS, Porto Alegre, 2005.

BONG, Mimi. Generality of academic self-efficacy judgments: evidence hierachical relations. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 4, 1997, p. 696-709.

BLOOM, Benjamin S. **Taxonomia de objetivos educacionais.** 6. ed. Porto Alegre: Globo, 1972.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism; perspective and method.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 7.988, de 22.09.1945. Disponível em: <[www. planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2014.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. *In*: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (orgs). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes, p. 117-134, 2000.

BYRNE, Marann; FLOOD, Barbara & GRIFFIN, Julie. Measuring the Academic Self-Efficacy of First-year Accounting Students. *Accounting Education*, v. 23, Iss. 5, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09639284.2014.931240>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CAMPOS, L.; LEMES, S. Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela

ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da região sudeste. **III ENCONTRO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE**, João Pessoa, PB, nov. 2012.

CESAR, A. M. R. V. C.; BOGGIO, P. S.; FREGNI, F.; CAMPANHÃ, C. Neuroaccounting: um estudo experimental sobre tomada de decisão em ambientes contábeis. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, v. 5, n. 1, p. 27-53, 2012. Disponível em: <<http://asaa.anpcont.org.br/index.php/asaa/article/view/69>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

CHEHUEN NETO, J. A. (org.) **Metodologia da Pesquisa Científica**: da graduação à pós graduação. 1. ed. Curitiba: CRV, 2012.

CHEMERS, M. M., Hu, L., & GARCIA, B. F. Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. **Journal of Educational Psychology**, 93, 2001. p. 55-64.

CHENG, Py-Yueh; CHIOU, Wen-Bin. Achievement, attributions self-efficacy and goal setting by accouting. **PLUBMED** Feb, 2010. Psychol Rep. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20402427>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

CLONINGER, S. C. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CUNHA, J. *et al.* Modéstia de Alunos de Graduação em Ciências Contábeis sobre o Desempenho Acadêmico: uma análise pela ótica da teoria da autoeficácia. **7º Congresso USP/10º Congresso de Controladoria e Contabilidade**, 26 e 27 jul.2010. Disponível em: <[http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/an\\_indiceautor.asp?letra=j&con=1](http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/an_indiceautor.asp?letra=j&con=1)>. Acesso em: 10 maio 2014.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. *In*: VEIGA, I. P. A. (coord.) *et al.* **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DE ALMEIDA, Alana Peixoto *et al.* Comparação entre as Teorias da Aprendizagem de Skinner e Bandura. **Caderno de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde-FITS**, v. 1, n. 3, p. 81-90, 2013.

EBRERO, A. C.; LÓPEZ, L. V. **Teoría contable. Metodología de la investigación contable**. McGraw-Hill/interamericana de España. S.A.U., 1999.

ELDON, S. H.; BREDÁ, M. F. V. **Teoria da contabilidade**: Tradução de Antonio Zorrato Sanvicente. São Paulo: Atlas, 1999.

EYERKAUFER, M. L.; FIETZ, E. E.; DOMINGUES, M. J. Tecnologia da Informação no

Ensino da Contabilidade: Estudo realizado em duas instituições do estado de Santa Catarina. *In: IV SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, AEDB* (Associação Educacional Dom Bosco), Resende/ RJ, outubro, 2006. Disponível em: <[https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/653\\_Artigo%20Metodologia%20do%20Ensino%20para%20SEGET.pdf](https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/653_Artigo%20Metodologia%20do%20Ensino%20para%20SEGET.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FAINHOLC, BEATRIZ. **Programas, profesores y estudiantes virtuales**: una sociología de la educación a distância. 1a ed Buenos Aires: Santillana, 2007.

FARIA, de Wilson. Mapas Conceituais: aplicações ao ensino, currículo e avaliação. *In: DA SILVA, André Luis Silva. Mapas conceituais no processo de ensino-aprendizagem*: aspectos práticos. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/mapas-conceituais-no-processo-de-ensino-aprendizagem-aspectos-praticos/>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FERREIRA, M. M.; HILLEN, C. Aprendizagem docente de professores de contabilidade no ensino superior. **IX CONGRESSO APCONT**, Curitiba/PR, 31 maio a 03 jun. 2015. Disponível em: <<http://congressos.anpcont.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

FINNEY, S. J.; SCHRAW, G. Self-efficacy Beliefs in College Statistics Courses. **Contemporary Educational Psychology**, 28, 2003, p. 161-186.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONTES, ARLETE P.; AZZI, ROBERTA, G. Crença de autoeficácia e resiliência: apontamentos da literatura sociocognitiva. **Estud. Psicol.**, Campinas, v. 29, n. 1, jan./mar. 2012.

GIUSSANI, L. **Educar é um risco**: como criação de personalidade e de história. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2000.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory**: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company. 1967.

GRAMLING, Audrey A.; RITTENBERG, Larry; JOHNSTONE, Karla M. Tradução: Sanvicente A. T. **Auditoria**. 7. ed. São Paulo: Cecange Language, 2012. 768 p.

HENRIKSEN, E. & VAN BREDÁ, M. F. **Teoria da contabilidade**. Tradução: Antônio Zoratto Sanvicente, São Paulo: Atlas, 1999.

HSIAO, J. **Abordagem geracional dos fatores de escolha da carreira de Ciências Contábeis**. Dissertação, USP. São Paulo, 2013.

HUTZ, C. S. (Org.). Auto-eficácia, yes we can. *In: PACICO, J. C.; FERRAZ, S. B.; HUTZ,*

C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

KAVANAGH, M. H.; DRENNAN, L. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting and Finance**, v. 48, 2. ed., p. 279-300, jun. 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. Tradutor: Visconde S. A., 2 ed. brasileira, São Paulo: Cengage Learning, 2016. 475 p.

LEPELEY, M. T. Excelência em gestão na educação visando formar profissionais integrados ao mercado; universidades adotam princípios difundidos pela FNQ. (Entrevista a Tarcísio Alves). **Revista Classe Mundial**, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, I. V.; Kroenke, A.; Hein, N. Análise de atributos relacionados ao sucesso na aprendizagem de estudantes do curso de ciências contábeis. **Gestão Contemporânea**, Porto Alegre, n. 7, jan./jun. 2010. p. 101-122.

LIMA FILHO, R. N.; BRUNI, A. L. Aprendizado Autorregulado em Contabilidade: diagnóstico, dimensões e explicações. In: **XXXIV ENCONTRO DA ANPAD**. Rio de Janeiro, RJ, 2012.

LIMA FILHO, R. N.; NASCIMENTO DE, J. D. Nível de aprendizagem do estudante de contabilidade um modelo de diagnóstico a partir da taxonomia revisada de Bloom. **Revista Cont.** UFBA, Salvador-Ba, v. 7, n. 3, p. 38-58, dez./mar. 2014.

MADDUX, J. E.; Self-efficacy: **The Power of Believing you can**. George Mason University (in press). SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Eds). Handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press, 2004.

MARASSI, R. B.; FASOLIN, L. B.; KLANN, R. C. O ensino de teoria da contabilidade no Brasil após o processo de convergência contábil internacional. **CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA & FINANÇAS & INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, Florianópolis, SC, 2014.

MAZZIOTI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepção de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013.

MCKERLICH, Ross *et al.* **Student perception of teaching presence, social presence and cognitive presence in virtual World**. [sl],2011. Disponível em:

<<https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/3519>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MIRANDA, G J.; MAMEDE, S. de P. N.; MARQUES, A. V. C. e ROGERS. Pablo. Determinantes do desempenho acadêmico em Ciências Contábeis: uma análise de variáveis comportamentais. **Novas perspectivas na pesquisa contábil**, XIV Congresso USP. Controladoria e Contabilidade, São Paulo, 21 a 23 jul. 2014.

MERLO, R. A. O contabilista do século XXI. **Jornal do CFC**, Brasília, mar./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/uparq/Jornal81.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NOGUEIRA, D. R. **Vento de mudança**: estudo de caso sobre a adoção de ambientes virtuais no ensino presencial da contabilidade. Tese Doutorado, USP, São Paulo, 2014.

NOYELLES. A. HORNK, S.; JONHSON, R. Exploring the immersive of self-efficacy in virtual world learning: environment, task and content. **Merlot Journal of online learning and teaching**, v. 10, n. 2, june 2014.

OLIVEIRA, A. J. *et al.* Estilos de aprendizagem e estratégias ludo-pedagógicas: percepções no ensino da contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, São Paulo, v. 6, n. 2, 2013, p. 236-262.

OLIVEIRA, J. U. C. **Estatística - Uma nova abordagem**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2010.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

ORTEGA, Ángel Cobo; VANTI, Adolfo A.(org.). **Gobernanza empresarial de tecnologías de la información**. Tapla bland, ES, 2015. 675 p.

OTT, Ernani; CUNHA, J. V. A. dá; JÚNIOR CORNACCHIONE, E. B.; DE LUCA, M. M. M. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Rev. Cont. Fin.**, USP, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./out./nov./dez. 2011.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. *In*: Bandura, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos**. São Paulo: Artmed, 2008, p. 97-114.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PELEIAS, I. R.; SILVA, G. P.; SEGRETI, J. B.; CHIROTTO, A. R. Evolução do ensino da

contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças**, USP, São Paulo, v. 30, p. 19-32, 2007.

PEIXOTO, E. D.; NUNES, Luiz. Reflexões sobre a educação tecnicista no Brasil: análise crítica do passado para pensar o presente. **III CONEDU Congresso Nacional de Educação**, 2016. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA6\\_ID4096\\_18062016135211.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA6_ID4096_18062016135211.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PINTO, M. R. **Educação com entretenimento**: um experimento com SIMCITY para curtir e aprender contabilidade governamental. Tese: (Doutorado) – USP, São Paulo, 2014.

POCETTI, Eduardo, O Brasil precisa de contadores. Junho/2012. Disponível em: <<http://www.kpmg.com/br>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

RAMOS, M. do R. D. A importância da tecnologia da informação e comunicação nas organizações de serviços de contabilidade. Dissertação (Mestrado) – Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais, 2010.

REIS, A. O.; SEDIYAMA, G. A. S.; MOREIRA, V. S.; MOREIRA, C. C. Perfil do Profissional Contábil: Habilidades, Competências e Imagem Simbólica. UFSC, **Revista Contemporânea de contabilidade**, Florianópolis, v. 12, n. 25, p. 95-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

ROCHA, M. S. **Autoeficácia docente no ensino superior**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2009.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. 624 p. (Série Métodos de Pesquisa).

SILVA, B. U. *et al.* Concepções pedagógicas e mudanças nas práticas contábeis: um estudo sobre o modelo educacional adotado em uma Universidade Pública e a formação crítico-reflexiva do contador. **Receita de contabilidade e controladoria**, UFPR, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 54-66, maio/ago. 2014.

SIEGEL, G.; RAMANAUSKAS-MARCONI, H. **Behavioral accounting**. Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing Co., 1989.

SHELDON, K. M., & King, L. (2001). **Why positive psychology is necessary?** *American Psychologist*, 56, 216-217. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Laura\\_King5/publication/12020093\\_Why\\_positive\\_psychology\\_is\\_necessary/links/02e7e525ef3a69b715000000/Why-positive-psychology-is-necessary.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Laura_King5/publication/12020093_Why_positive_psychology_is_necessary/links/02e7e525ef3a69b715000000/Why-positive-psychology-is-necessary.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2016.

SANTOS, Alex Soares. Teorias da aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista SIGMA**, 2, 2013.

SANTOS DA SILVA, R. **Gestão de EAD: Educação a distância na era digital**. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2013.

SANTOS, Nubia S. R. S. e WIVES, Leandro, K. Objetos de aprendizagem multimodais armazenados em ambientes virtuais, materializados e integrados às teorias cognitivas. *In: LIMA, Valdeni et al. (orgs): **Objetos de aprendizagem multimodais em projetos e aplicações***. UOC (Oberta UOC, publishing, SLU), 2014.

SANTROCK, Jonh W. 2009. Tradução de: Denise D., Mônica R., Taís S. Monteiro G. **Psicologia educacional**. Porto Alegre: AMGH. 2009.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. Mc Graw Hill, 2006.

SIEGEL, G.; RAMANAUSKAS-MARCONI, H. **Behavioral Accounting**. Cincinnati, Ohio: South-Western Publishing CO. 1989.

SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. **Motivation in Education: Teory, Research and Applications**. 3. ed. Peason Merrill Prentice Hall, 2008.

SCHWARZER, R.; SCHMITZ, G. S. F. **Perceived Self-Efficacy and Teacher Burnout: A longitudinal study in ten schools**. Universität Berlin, Germany, 2014. Disponível em: <[www.researchgate.net/profile/Ralf\\_Schwarzer/publication/254892689](http://www.researchgate.net/profile/Ralf_Schwarzer/publication/254892689)>. Acesso em: 19 nov. 2014.

SAVI, Rafael e ULBRICHT, Vania R.. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Novas Tecnologias em Educação**, CINTED/UFRGS, v. 6, n. 2, dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. (Educação contemporânea). 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SALVADOR, C. C. *et al.*; Trad.:Oliveira Maria C. **Psicologia de ensino**. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

SILVIA, L. **Liderança na geração nativos digitais**. 1. ed. Curitiba PR: CRV, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

The International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank 1818 H Street, NW, Washington DC: 20433, 2011. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2262/594610PUB0ID1710Box358282B01PUBLIC1.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 07 junho 2015.

TORRES, F. M. C. **La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de um criterio étnico**. (Tese de doutorado). Universidad

Comlutense, Madrid, Espanha, 2011.

VIEIRA, D. A. **Transição do Ensino Superior para o trabalho: o poder da autoeficácia e dos objectivos profissionais.** Kindle eBook, 11 jul. 2014.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT – UNCTAD. Disponível em: <<http://www.unctad.org>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

VENDRUSCOLO, M. I.; BERCHT, M. Prática Pedagógica de Docentes de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. **Contexto**, Porto Alegre v. 15, n. 29, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/index>>. Acesso em 25.01.2016

VENDRUSCOLO, M. I. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em contabilidade por educação à distância.** 2015. 255 f. Tese (Doutorado em Informática aplicada em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, n. 29. Disponível <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1992AERJ>>. Acesso em 25.01.2016

ZIMMERMAN B. J. e Schunk, D. H. (eds.), 2003. Albert Bandura: The scholar and its contributions to educational psychology. *In*: AZZI, Roberta G. **Introdução à teoria social cognitiva.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014 (Série teoria social cognitiva em contexto educativo, v. 1).

YIN, R. K. **Estudo de Caso.** Planejamento e métodos. 5. ed. Tradução de: Christian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 320 p.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B - CONVITE AOS ALUNOS

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AUTO EFICACIA GERAL

APÊNDICE D - ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERGUE

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO RESPONDIDO

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a):

Sou professora do Departamento de Ciências Contábeis e Administração, do departamento de Ciências Contábeis e Administração, da Universidade Federal do Maranhão (DECCA/CCSO/UFMA/); e estudante do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Informática aplicada a Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS) na linha de investigação Paradigmas para a Pesquisa sobre o Ensino Científico e Tecnológico, no Programa de Doutorado em Informática aplicada. Estou realizando uma pesquisa sob orientação da Prof. Dra. Magda Bercht, cujo objetivo é ‘verificar se estratégia e tarefas pedagógicas criadas a partir do constructo da autoeficácia, ajuda os alunos a ter um comportamento com autoeficácia positiva.. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar, ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para o fortalecimento de práticas de ensino em contabilidade. Os dados que você fornecerá serão utilizados exclusivamente para o presente estudo, e os resultados desta pesquisa serão tornados públicos através da tese a ser defendida junto ao PPGIE/UFRGS, e em periódicos e eventos científicos. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador, fone (xx) xxxx-xxxx, ou pelo email xxxx. Atenciosamente,

Maria Eugênia Rodrigues Araujo

\_\_\_\_\_  
Matrícula: 227145

Porto Alegre - RS, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Local

Data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter sido devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos na mesma e ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

\_\_\_\_\_  
Nome:

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Local

Data

## APÊNDICE B - CONVITE AOS ALUNOS

Prezados Alunos,

Me chamo Maria Eugênia R. Araujo, sou professora adjunta, do Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Maranhão. Estou em Porto Alegre realizando doutorado em informática em educação, na UFRGS, na qual realizo pesquisa sobre autoeficácia acadêmica, com objetivo de contribuir na qualidade do ensino de ciências contábeis.

Solicito a ajuda de vocês na realização de minha pesquisa respondendo dois questionários e um exercício anexo.

Por isso, é necessária, a identificação no material enviado (questionários 1, 2 e exercício) constando o nome de vocês, esclarecendo que sua identidade será preservada.

### Procedimento de instrução

Este material é composto de 2 questionários contendo, vinte 20 questões cada um. 1-Deverá ser marcada uma única resposta para cada questão.

Após preenchimento questionário 1 do link [https://docs.google.com/forms/d/1O\\_RVAUZoae4ccGa6OMOZ1-YIL8Rb7cbXIVJQ1bXkYOk/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1O_RVAUZoae4ccGa6OMOZ1-YIL8Rb7cbXIVJQ1bXkYOk/viewform?usp=send_form) ou <http://goo.gl/forms/IF7e3Mr11N>, envie sua resposta do questionário no próprio campo do formulário clicando em salvar

Resolva o exercício que é um estudo de caso, o qual o arquivo está anexado e após resolvido salve o arquivo de exercício e envie para o e-mail [www.eugenia2001@gmail.com](mailto:www.eugenia2001@gmail.com)

Após a conclusão do exercício, acesse o questionário 2 através do link: [https://docs.google.com/forms/d/12RnBTpka6vxncK9fl9u5P7FO0egJdS8GrG11KIHZLv8/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/12RnBTpka6vxncK9fl9u5P7FO0egJdS8GrG11KIHZLv8/viewform?usp=send_form) ou <http://goo.gl/forms/cMABpcySM5>, envie no próprio campo do formulário clicando em salvar

Observação: A sua participação é importante nesta pesquisa, e estas três etapas deverão ser concluída em até 72 hs, para fim de análise e resultado desta pesquisa.

Em caso de dúvida contatar por e-mail: [eugenia2001@yahoo.com.br](mailto:eugenia2001@yahoo.com.br)

Agradeço a colaboração de vocês,

Atenciosamente,

Profa. Maria Eugênia R. Araujo – [eugenia.maria@ufma.br](mailto:eugenia.maria@ufma.br)  
Departamento de Ciências Contábeis e Administração da UFMA.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AUTO EFICÁCIA GERAL

**1-Eu sou capaz de atingir a maior parte dos objetivos que defino para mim. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**2-Eu sou capaz de superar muitos desafios\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre  
Falso

Sempre  
Verdadeiro

3 –Costumo ser persistente na busca dos meus objetivos.

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**4-Eu acredito que posso ter sucesso em qualquer coisa que eu resolva fazer\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**5 -Eu posso fazer a maioria das coisas melhor do que as pessoas em geral\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**6-Mesmo quando as coisas estão difíceis, eu posso desempenhá-las muito bem. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre verdadeiro

**7-Quando faço planos, sei que posso fazer que eles deem certo\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**8- Se algo parece muito complicado eu nem tento fazer. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**9- Se eu não consigo fazer algo pela primeira vez, eu continuo tentando até conseguir.  
\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

Sempre falso

Sempre Verdadeiro

---



---

**10- Eu sou uma pessoa autoconfiante\***

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre verdadeiro

**11-Quando eu defino objetivo para mim eu raramente atinjo**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**12-Quando traço objetivo logo começo colocá-lo em prática \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**13- Quando problemas inesperados acontecem, eu não lido bem com eles. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**14- Eu costumo persistir em meus planos. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**15 –Sou confiante que posso lidar bem com situações inesperadas.**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**16-Eu desisto das coisas antes de completá-las. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

**17 –Quando enfrento problemas, geralmente posso encontrar várias soluções.**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

---

**18 -Difícilmente eu vou me dar bem na vida. \*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

---

**19 –Quando eu falho tenho vontade de tentar mais.**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre verdadeiro

---

**20-Eu me sinto inseguro com relação a minha capacidade de fazer as coisas\*Obrigatória**

1 2 3 4 5

---

Sempre Falso

Sempre Verdadeiro

---

## APÊNDICE - D ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERGUE

Leia cada frase com atenção e faça um círculo em torno da opção mais adequada

1- Eu sinto que sou uma pessoa de valor, no mínimo tanto quanto as outras pessoas.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2 - Eu acho que eu tenho várias boas qualidades.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

3 -Levando tudo em conta eu penso que sou um fracasso.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

4 - Eu acho que sou capaz de fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

5 - Eu acho que eu não tenho muito do que me orgulhar.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

6 - Eu tenho uma atitude positiva com relação a mim mesmo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

7 - No conjunto, eu estou satisfeito comigo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8 - Eu gostaria de poder ter mais respeito por mim mesmo.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

9 - Às vezes eu me sinto inútil.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10 - Às vezes eu acho que não presto para nada.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

## APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO RESPONDIDO

### 1.O que você achou da experiência de ter feito o curso a distância em auditoria?

35 respostas

- 1 muito boa (2)
- 2 Uma experiência diferente e dinâmica (2)
- 3 difícil, não pelo tema , que é muito bom, mas por falta de conhecimento na área, principalmente na ultima atividade que tive muita dificuldade. Até porque na vida acadêmica, ainda não tive essa disciplina. (2)
- 4 Muito interessante, pode rever coisas que tinha visto nas disciplinas de auditoria e adquirir mais conhecimento.
- 5 ótima, consegui aprender bastante.
- 6 Muito bom o aprendizado. Senti um pouco de dificuldade por ainda estar nos períodos iniciais do curso de ciências contábeis.
- 7 Foi uma experiência bastante válida, pois foi possível ter uma noção sobre o que trata o ramo da auditoria.
- 8 Curso muito interativo e de fácil aprendizado.
- 9 Inovador, fazer uso das facilidades que a internet dispõe, ajudou a ter o fácil e rápido acesso ao curso.
- 10 Boa.
- 11 boa
- 12 Um experiência proveitosa
- 13 A visão do curso foi dinâmica e enxuta e deu para exercer os conhecimentos da disciplina que estou cursando na faculdade atualmente Auditoria 1, mesclando os conhecimento adquiridos no curso da faculdade com este online. A integração foi ótima.
- 14 Excelente!
- 15 Serviu bastante para agregar conhecimento na área de auditoria.
- 16 Muito enriquecedora.
- 17 Achei excelente! Uma vez que a opção de fazer a distância e ter um certificado com horas, ajuda bastante quem trabalha e estuda como eu, e nem sempre tem tempo pra ir em eventos da área!
- 18 Foi uma experiência bastante satisfatória, pois através do curso eu pude aprofundar meus conhecimentos em auditoria.
- 19 Muito interessante e proveitoso. O curso possui conteúdo relevante e agrega conhecimento. Foi uma experiência nova com uma plataforma que não conhecia. Bem completo com fórum, aulas em mp4, mp3 e ppt .
- 20 A experiência foi válida.
- 21 Foi muito bom pois consegui ter uma breve introdução sobre o assunto já que ainda não fiz a disciplina de auditoria que consta na grade curricular.
- 22 complicado por estar ainda no terceiro período de ciências contábeis
- 23 Foi muito proveitosa e oportuna.
- 24 Curso bem interessante, agrega conhecimento para quem o faz, material bem explicativo e sucinto, fiquei satisfeito com os temas abordados
- 25 Achei uma boa experiência. Me Permitiu adquirir novos conhecimentos e aprofundar um pouco os que eu já possuía.
- 26 Interessante, pois podemos acessar o curso a qualquer momento.
- 27 Foi interessante, mas não muito fácil.
- 28 Não tinha a menor ideia do que se tratava o assunto abordado no curso, logo a experiência foi boa.

- 29 experiência muito produtiva, agregou conhecimento nessa área.
- 30 Proveitosa
- 31 Interessante
- 32 Eu gostaria de um tutorial por que me atrapalhei um pouco. mas no geral a experiência foi boa.

## 2.O conteúdo do curso ampliou seu conhecimento na área de auditoria?

35 respostas

- 1 Sim (8)
- 2 Sim. (4)
- 3 sim (2)
- 4 só uma base , como os auditores trabalham. (2)
- 5 Sim, apesar de já ter tido duas disciplinas nessa área, consegui agregar coisas novas.
- 6 Na verdade, ele me fez ter uma noção do que seja a Auditoria e com certeza vai contribuir quando eu tiver essa disciplina no meu curso.
- 7 Sim, foi um grande complemento para os conhecimentos adquiridos em auditoria 1 e 2.
- 8 Sim. Sem dúvida.
- 9 Sim, consegui aplicar os conhecimentos adquiridos.
- 10 Sim, agreguei conhecimentos novos.
- 11 Sim. Curso riquíssimo!
- 12 sim.
- 13 Com certeza.
- 14 com certeza
- 15 Sim.
- 16 na verdade iniciou meus conhecimentos sobre o assunto
- 17 Na verdade inseriu conhecimento, pois ainda não havia tido contato com o conteúdo da área.
- 18 Sim, principalmente no que diz respeito a gerenciamento de riscos
- 19 Sim. Pois eu ainda não tinha muitos conhecimento na área da Gestão de Risco e no Planejamento em Auditoria.
- 20 Sim.Com certeza... até porque eu sou aluna de administração.
- 21 Sim, pois agora tenho uma noção básica que seja sobre auditoria.
- 22 Sim, entretanto me senti muito despreparado para estudar a temática
- 23 Sim, foi muito interessante deu pra ter uma visão sistêmica do trabalho de um Auditor e como se desenvolve o mesmo.

## 3.Você sentiu dificuldade em realizar alguma atividade? Se sim, em qual a atividade? E qual foi a sua dificuldade?

35 respostas

- 1 Não. (3)
- 2 Sim, mas em relação ao uso do modle, pois fiquei um pouco confusa onde postar as atividades. (2)
- 3 sim, na verdade em todas , mas principalmente na ultima atividade. (2)
- 4 Sim, na de procurar uma notícia na internet pois nem sempre essas informações são reais. E com relação ao método de resposta que teria que ser vídeo ou áudio pois isso pra mim é novo e me deixou um pouco nervosa mas achei válido pois me tirou da minha zona de conforto.
- 5 Nenhuma dificuldade.

- 6 Sim, a última atividade principalmente. Em fazer as escolhas do métodos de auditoria da Toyota Motor Corporation.
- 7 Sim, senti dificuldade em realizar a última atividade (a da Toyota), pois tinham muitos termos que eu ainda não conheço e que ainda não vi no meu curso (ainda estou no terceiro período).
- 8 Não houve dificuldade. Apenas a necessidade de aprofundamento teórico dos assuntos propostos.
- 9 Não senti dificuldades.
- 10 nao
- 11 Um pouco
- 12 Sim, na terceira, mas achei oportuno e desafiador pois precisei mesclar conhecimentos na área de Demonstrações Contábeis ao precisar avaliar índices e dar uma resposta sobre eles e isto é bom para executarmos os conhecimentos adquiridos.
- 13 Não, a didática utilizada foi muito explicativa.
- 14 Sim. Na atividade nº 2, no análise dos Riscos da Contas
- 15 a dificuldade maior foi em relação a plataforma do curso
- 16 De maneira geral, pra mim, que estou no terceiro período, senti dificuldade em todas as atividades... Porém de maneira geral, consegui responder a todas.
- 17 Todas as atividades tiveram certo grau de dificuldade, mas nada que não pudesse ser superado com um pouco de dedicação.
- 18 Não, minha dificuldade estava no não conhecimento da plataforma utilizada, mas depois de conversa com a professora Maria Eugênia as dúvidas foram sanadas.
- 19 sentir dificuldade em enviar as respostas
- 20 Sim. Senti dificuldade na segunda atividade. Creio que faltou clareza nas perguntas
- 21 Não tive muita dificuldade pois todas as atividades foram claramente expostas.
- 22 sim. Todas. em compreender o assunto, não ter nenhuma base
- 23 Sim. A atividade de Planejamento de Auditoria.
- 24 Sim, as atividades relacionadas a envio de áudio e ou textos, não consegui envia-las por meio da página do curso, não apareceu pra mim em momento algum o botão para anexar o que era pedido.
- 25 Sim. Na última atividade. Não sei se entendi muito bem o que a questão queria dizer. E senti falta de um material didático mais aprofundado sobre o assunto.
- 26 Não, todas foram bem claras e objetivas.
- 27 Sim. A ultima atividade, creio a dificuldade foi pela falta de base sobre o assunto de que índices me propiciariam melhor análise de determinadas contas.
- 28 Senti dificuldade com relação as atividades, pois ainda não vi esta disciplina no curso, isso implicou dificuldades no desenvolver do curso.
- 29 Não
- 30 Sim, a que se referia ao planejamento utilizando o modelo de risco.
- 31 Sim, na atividade de pesquisa no yahoofinace, tive dificuldade de selecionar uma
- 32 informação que eu pudesse expressa uma opinião plausível com base no que me fora proposto.

**4. Você percebeu, se as atividades propostas no fórum e tarefas pedidas, tinham conexão com o conteúdo exposto? Se não, por quê? Em qual atividade foi percebida a falta de conexão?**

35 respostas

- 1 Sim. (3)
- 2 Sim (2)

- 3 sim (2)
- 4 Não (2)
- 5 os áudios que estavam no curso postados pela professoras estavam ruim no som , mas fora isso estava tudo bem (2)
- 6 As tarefas práticas tem total relação com o conteúdo teórico.
- 7 Percebi.
- 8 Sim, percebi que tinha conexão entre o material disponibilizado e as atividades/fóruns propostos.
- 9 As atividades estavam em perfeita harmonia com o conteúdo.
- 10 Tinham conexão.
- 11 Sim. As atividades propostas no fórum tinham conexão com o conteúdo exposto.
- 12 Sim. As atividades tinham conexão com o curso
- 13 Sim,todas tinham.
- 14 Em todas atividades houve conexão com o conteúdo exposto.
- 15 Sim. Todas as atividades tiveram conexão com o conteúdo exposto.
- 16 Sim, conteúdo prático e teórico bem conectados.
- 17 sim, todas com conexão
- 18 Total conexão
- 19 sim.
- 20 Todas as atividades tinham/tem conexão com o conteúdo proposto e exposto no material disponibilizado, inclusive bibliografia.
- 21 verifiquei as conexões
- 22 Acho que todas estavam relacionadas com o conteúdo exposto.
- 23 Sim, total sintonia, principalmente com o conteúdo bibliográfico.
- 24 Sim, há conexão com o material em todas as atividades propostas
- 25 Sim, tinham conexão.
- 26 Tinham sim. as perguntas foram bem coerentes.
- 27 Tinham conexão com o conteúdo.
- 28 Sim, percebi
- 29 As atividades sempre guardavam pertinência com o material disponibilizado na plataforma.

**5. Você saberia explicar algum conteúdo do curso, para um colega seu que não fez o curso?**

35 respostas

- 1 Sim. (9)
- 2 Sim (7)
- 3 sim (2)
- 4 creio que sim (2)
- 5 Sim, razoavelmente.
- 6 Sinceramente, eu explicaria de forma bem vaga.
- 7 Sim.
- 8 Sim.. inclusive já o fiz.
- 9 Acredito que sim.
- 10 Sim, pois o curso possui uma didática de fácil compreensão e fixação.
- 11 conseguiria
- 12 não
- 13 Sim, com certeza.

- 14 Sim, sobre gerenciamento de riscos
- 15 Creio que sim.
- 16 Creio que sim.
- 17 Penso que eu saiba explicar ainda que maneira simples.
- 18 Acredito que sim
- 19 Sim, claro

**6. Avalie o curso, na forma como foi exposto o conteúdo, por exemplo: em slides com áudio, cores utilizadas, estrutura expressa nos conteúdos.**

34 respostas

- 1 Bom (3)
- 2 Muito bom e dinâmico. (2)
- 3 Para mim facultou muito a fixação do conteúdo, pois tornou a relação entre aluno e professor muito mais próxima.
- 4 Slides bem sucintos, simples mas ao mesmo tempo chamativos, estrutura bem organizada.
- 5 Foi bem didático, o uso de diversos recursos, como o vídeo com desenhos computadorizados, power point, materiais em pdf etc.
- 6 Eu avalio a maneira como o conteúdo do curso foi exposto de forma positiva.
- 7 Bem trabalhados e de fácil entendimento.
- 8 Os slides com áudio eu avalio como regular, pois acho que poderia haver maior interação e informações novas da que já estavam nos slides. Mas no mais eu avalio como bom a estrutura expressa nos conteúdos.
- 9 bom
- 10 Muito boa a forma como o conteúdo foi passado aos alunos.
- 11 O curso foi rápido, então entendo que os materiais precisavam ser objetivos, acho somente que os vídeos animados poderiam ser substituídos por vídeos com a Professora Eugênia como no vídeo que explicava a última atividade, porém, nada que tenha influenciado o andamento do curso.
- 12 Excelente.
- 13 O Curso no contexto geral foi excelente.
- 14 Muito bem estruturado e organizado.
- 15 o curso tem uma estrutura muito boa
- 16 Foi bem dinâmico.. o que que é difícil na modalidade EAD
- 17 O conteúdo apresentado foi de grande utilidade, serviu como base para responder as atividades.
- 18 Nota 10
- 19 o curso foi bom
- 20 Regular
- 21 O curso foi bem elaborado. Porém no segundo vídeo que tinha slides o áudio não estava acompanhando os slides de uma forma muito clara.
- 22 9
- 23 Bem explicativo, objetivo e sucinto.
- 24 Avalio positivamente o Curso, cumpre o que propôs, em ser rápido, material bastante explicativo, só senti falta de vídeos com o professor presente, dando a aula, creio que passa mais segurança ao aluno.
- 25 Acredito que o curso foi bem exposto porém senti falta de mais material de estudo, e achei alguns slides um pouco rápidos demais.

- 26 Slides bem claros e não foram cansativos devido sua estrutura, pois não eram cheios de textos. De fácil entendimento.
- 27 O texto do capítulo disponibilizado era bom ajudou muito, já os slides eram um pouco confusos embora fosse síntese do texto, não ficaram tão elucidativos.
- 28 A maneira como fora exposto ficou bem interessante.
- 29 O áudio dos slides apresentaram cortes no som.
- 30 Posso avaliar o curso como uma excelente ferramenta de estudo, principalmente pela forma como estava estruturado, tanto no que tange ao material disponibilizado quanto às questões abordadas.
- 31 Os recursos audiovisuais foram bem adequados e atenderam plenamente as necessidades.

**7. Avalie o curso, quanto aos objetivos propostos.” Contribuir para a formação do profissional de ciências contábeis que pretende atuar nas áreas de controle, auditoria e gestão. Ofertando conteúdo profissional que favoreça a sua compreensão como auditor, sobre as ameaças que afetam uma empresa a ser auditada, e como a gestão de empresa identifica e lida com essas ameaças.” Fale sua opinião.**

34 respostas

- 1 Enriquecedor para a formação dos futuros contadores onde possam buscar informações a respeito dos riscos que ocorrem na auditoria de uma empresa. (2)
- 2 achei bom, eu como graduanda do curso de ciências contábeis, observei o trabalho de um auditor ainda que superficialmente. (2)
- 3 Sim, pois além de mostra o que já existe sobre o assunto me fez busca mais conhecimento e descobrir novas fontes de obtê-lo.
- 4 Atendeu completamente à proposta citada.
- 5 Acredito que poderia ter as informações mais detalhadas, principalmente na maneira de resolver as questões de auditoria, ou seja passo-a-passo. No mais, contribuiu para conhecimentos de gestão de risco, algo até então negligenciado por diversos empreendedores.
- 6 O curso atingiu os objetivos propostos, pois consegui trazer para os alunos informações filtradas acerca desses aspectos. No entanto, cabe ressaltar que senti dificuldade, pois vi vários termos desconhecidos.
- 7 O curso oferece uma proposta de objetivo que pode ser alcançado perfeitamente pelos discentes.
- 8 O curso abordou sobre os riscos, seu gerenciamento e os planejamentos para que se possa tomar atitudes e decisões; estar qualificado e preparado para lidar com as ameaças é fator primordial para atuação de um bom profissional da área de contabilidade.
- 9 Eu avalio como muito bom, pois o curso contribuiu para conhecermos vários aspectos das áreas de controle, auditoria e gestão, através de um conteúdo bem objetivo e de fácil assimilação.
- 10 o curso contribui de forma muito interessante o profissional contador
- 11 O curso proporcionou, de maneira ágil e rápida, ferramentas necessárias para desempenho no trabalho de auditoria
- 12 Hoje o maior desafio para os profissionais da contabilidade é atuar como um profissional indispensável dentro das instituições, como alguém capacitado para auxiliar na gestão, aquele que tem o controle dos números, que conhece o controle interno e será fundamental na tomada de decisão. Esse é o novo desafio do contador para mim, atuar diretamente na gestão e se mostrar de fato importante para as empresas (como gestor também). Logo, toda oportunidade que nós estudantes tivermos de testar nossos

conhecimentos e aprender cada vez mais para nos tornar excelentes profissionais, será bem vinda. Desta forma avalio como ótima e proveitosa a oportunidade de fazer o curso.

- 13 Excelente!
- 14 O objetivo do Curso foi alcançado, pois atinge a meta, conforme descrito acima.
- 15 O Curso conseguiu atingir todos os seus objetivos propostos.
- 16 os objetivos propostos pelo curso são bem interessantes e de extrema importância ao auditor para que possa mitigar possíveis erros em relação a empresa auditada.
- 17 De extrema importância pra atuação profissional.
- 18 O curso é bastante útil para quem pretende ingressar neste ramo, pois permite ao aluno realizar tarefas simulando algumas etapas de um processo de auditoria.
- 19 Nota 10. O curso cumpre com o objetivo que se propôs.
- 20 contribuiu significativamente
- 21 O curso foi muito importante para meu aprendizado como estudante de Ciências Contábeis, pois o planejamento de auditoria de uma organização é umas das principais etapas do ciclo de melhoria dos processos organizacionais e cujos objetivos principais estão em verificar quais são os objetivos que devem ser atingido e como se deve fazer para alcança-los. O planejamento define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, como e em que sequência.
- 22 9. muito bom como contribuição para quem começou os estudos ou trabalho em auditoria
- 23 A relevância do conhecimento como base norteadora do profissional contábil no processo de auditoria das empresas, bem como no gerenciamento adequado dos negócios das organizações.
- 24 em se tratando do curso ser voltado para profissionais em formação, creio que contribui bastante para agregar conhecimento para práticas de auditoria.
- 25 Acredito que o curso mostra um pouco das áreas de auditoria, controle e gestão e sobre qual o trabalho desempenhado pelo profissional nessas mesmas áreas. Isso permite a aqueles que já desejam atuar nelas conheçam um pouco mais e aprofundem seus conhecimentos. O curso também permite a outros conhecer e quem sabe se interessar pela área, além de nos permitir entender como ela contribui para uma organização.
- 26 O curso proporcionou um entendimento melhor sobre a questão de riscos na auditoria, com uso de algumas técnicas abordadas; o que é de grande importância para as empresas.
- 27 O curso atingi sim os propósitos aos quais se destina. Creio que seja muito instrutivo aos contadores e futuros contadores que desejem trabalhar com auditoria, pois alerta sobre os riscos, a necessidade de planejamento e chama atenção para a materialidade das contas a serem investigadas em um processo de auditoria.
- 28 O curso em si é de suma importância para nós futuros contadores, haja visto, que nos proporciona maior grau de conhecimento tanto no que tange a teoria quanto a prática em auditoria contábil.
- 29 Contribui sim para a formação do profissional com conteúdos atualizados e de fácil assimilação.
- 30 A proposta do curso foi atingida
- 31 Tenho certeza que a temática é de suma importância para a prática do profissional contábil; pois as áreas de controle, auditoria e gestão são áreas que demandam muita atenção e conhecimento do contador, e demonstram um ramo profissional crescente.
- 32 Essa é uma ótima iniciativa que vem contribuir para formação tais profissionais,
- 33 quanto aos objetivos propostos eu particularmente creio que foram cumpridos.

8. Como você se sentiu quanto a comunicação no curso, no aspecto de explicação do conteúdo, mensagens enviadas e feedbacks pelas suas respostas?

35 respostas

- 1 Satisfeita, a professora foi bem explicativa. (2)
- 2 bem, como já citei antes , somente os áudios foram ruins (2)
- 3 Senti que tive atenção, que de fato fui ouvido é que minha opinião foi leva em consideração.
- 4 A professora se comunicou constantemente durante todo o curso, foi excelente.
- 5 Senti-me bastante assistido.
- 6 As explicações dos conteúdos foram bem satisfatórias, mas não recebi feedback das atividades.
- 7 Senti isto de forma natural. De fato há uma necessidade de interação no curso. A grande proposta são os fóruns, onde há a possibilidade de explanação do conteúdo agregado por cada aluno e discussão dos assuntos.
- 8 Tranquilo, pude realizar a maioria das atividades por celular e outras pelo computador, ao término das minhas atividades o feedback era imediato confirmando o envio das atividades.
- 9 A explicação eu senti que poderia ser um pouco melhor, fugindo um pouco do que estava escrito nos slides. Quanto as mensagens enviadas e o feedback eu achei satisfatório.
- 10 bem
- 11 Muito boa
- 12 Em relação ao curso achei a comunicação boa, uma vez que precisava ser objetiva. As respostas para os e-mails foram rápidas e a explicação dos conteúdos foram bem enfatizadas, porém acho que a resposta dos alunos é que atrasou um pouco o andamento do curso.
- 13 Muito bem.
- 14 De forma geral, todas as atividades foram acompanhadas pela docente. Tendo o feedbacks de imediato entre docente e discente, sempre após cada atividade.
- 15 Respostas sempre rápidas e professora sempre presente.
- 16 a professora sempre se comunica, porém encontrei dificuldades em postar as atividades
- 17 Contempla! A professora foi sempre solícita as minhas msg.
- 18 A comunicação estabelecida foi boa, pois tivemos acesso a informações necessárias para resolver os exercícios propostos e a professora sempre se mostrou acessível e sempre orientando.
- 19 Excelente feedback. A comunicação viabilizou o entendimento e conclusão do mesmo.
- 20 comunicação boa, principalmente o feedback
- 21 motivado
- 22 Gostei da forma de comunicação no curso, porém não obtive o feedback da primeira atividade de Gerenciamento de Risco.
- 23 Bem
- 24 Objetivo e prático.
- 25 Senti falta de vídeos com o professor explicando o assunto, nada que atrapalhasse a transmissão do conteúdo, apenas por achar que passa mais segurança ao aluno, no quesito feedbacks, fui prontamente respondido nas dúvidas e problemas enviados por e-mail

- 26 Gostei das explicações, da disponibilidade da professora para tirar nossas dúvidas. O feedback também ajudou a saber se eu realmente entendi o conteúdo. Enfim, gostei muito da comunicação do curso em geral.
- 27 Boa comunicação, pois a professora foi bastante atenciosa e sempre respondia as dúvidas enviadas por mensagens.
- 28 Achei bom, pois alertava sobre os prazos a realização de tarefas e foi fundamental para o andamento do curso em meio a correria da vida cotidiana.
- 29 Foi positiva.
- 30 Houve grande interação.
- 31 Satisfeito
- 32 Gostei muito da celeridade nas respostas dadas pela professores, além da forma como foi conduzida a tutoria.
- 33 Foi muito bom, já que constantemente recebia notificações via e-mail.
- 9. O seu sentimento na questão 8, lhe faz mais confiante no aprendizado?**

35 respostas

- 1 Sim (7)
  - 2 Sim. (6)
  - 3 sim (6)
  - 4 Sim, quando temos um feedback podemos avaliar onde erramos e onde podemos mudar e seguir de forma correta. (2)
  - 5 Sem sombra de dúvida.
  - 6 Na verdade não, porém me interessei mais com o curso.
  - 7 Em relação ao conteúdo, sim.
  - 8 Sim, com certeza
  - 9 Na verdade não.
  - 10 Com toda certeza
  - 11 sim.
  - 12 Sim, pois acredito que a comunicação é fator essencial para o aprendizado. Quando recebemos um feedback de uma dúvida, pergunta etc., de forma tempestiva, sentimos-nos prestigiados e nos empenhamos mais ainda.
  - 13 proporciona sim confiança
  - 14 Sim. Pois o conhecimento que foi adquirido no curso foi de extrema importância para mim.
  - 15 Sim, despertou interesse pela área.
  - 16 Sim.
  - 17 Sim, pois houve comprometimento por parte de quem monitorou o curso.
  - 18 Sim pois você sente-se acompanhado sempre
- 10. Você recomendaria o curso para algum colega seu? por que?**

35 respostas

- 1 Sim (2)
- 2 Sim, de grande importância para a vida acadêmica e profissional. (2)
- 3 sim, seria uma forma de obter conhecimento na área (2)
- 4 Sim, Wicilene e Cristiane.
- 5 Sim, pois todo aprendizado é válido
- 6 Sim, principalmente aos colegas que querem trabalhar com a área de auditoria.

- 7 Sim, recomendaria sobretudo para os meus colegas de curso que estão iniciando nos estudos da Contabilidade, pois o curso possibilita uma boa visão do que é a Auditoria.
- 8 Sim, pois agrega conhecimento e assim amplia os horizontes do estudante de ciências contábeis, que visa aprofundar seus conhecimentos em auditoria.
- 9 Sim. Tenho colegas e amigos que iriam gostar do formato do curso.
- 10 Sim, pois é um curso que agrega muito valor, principalmente ao profissional de contábeis que deseja atuar na área de auditoria.
- 11 sim, porque iria contribuir com seu conhecimento
- 12 Sim, pois na minha opinião o curso é uma oportunidade de desempenhar os conhecimentos adquiridos na faculdade, ajudando no desprendimento de expressar o nosso aprendizado somente em sala de aula. O curso foi uma ótima experiência.
- 13 Sim, devido ao grande aprendizado que o curso proporciona.
- 14 Sim, pois o curso vai possibilitar uma melhor compreensão ao profissional de contabilidades no ramo da auditoria.
- 15 Sim, pois todo conhecimento é válido.
- 16 sim, indicaria pois o curso é enriquecedor e muito bem estruturado, tem um material muito bom e apesar de ser a distância a professora é muito atenciosa.
- 17 Sim... Falei pra diversos na sala. Pela oportunidade de aprender mais.
- 18 Sim, pois o curso ira proporcionar uma experiência única de aprendizado.
- 19 Com certeza!
- 20 Recomentaria, para aumentar o conhecimento
- 21 Sim. Para aprofundamento na área de auditoria, especificamente, por relacionar a gestão de risco com a auditoria.
- 22 Sim. Pois gostei muito da didática do curso.
- 23 sim. para quem quer conhecer ou já conhece a área porque é bem organizado
- 24 Sim, para aprimoramento dos conhecimentos e como estímulo para escolha da área.
- 25 Certamente recomendaria, a todos alunos e profissionais que queiram aprender um pouco deste universo que é a auditoria, o curso abre um leque de curiosidades sobre o assunto, mesmo para quem nunca teve contato.
- 26 Sim. Porque é um meio de obter mais conhecimento. E achei o curso no geral muito bom, especialmente se comparado a outros. Então eu recomendaria principalmente para aqueles que gostam da área da auditoria.
- 27 Sim, pois acrescenta conhecimentos sobre auditoria, além da praticidade da forma que o curso é dirigido.
- 28 Sim. Para os amigos que tenham interesse em atuar com auditoria.
- 29 Sim, porque como disse anteriormente, o conteúdo do curso torna-se indispensável para o estudante como para o profissional da área contábil.
- 30 Sim, pelo seu conteúdo.
- 31 Sim, acredito que acrescentaria muito em seu crescimento intelectual e profissional.
- 32 Com toda certeza pois ele contribui para a difusão do conhecimento.